

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra psychologie

Diplomová práce

2020

Bc. Tereza Měšťáková

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra Psychologie

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Vztah dítěte s Aspergerovým syndromem a jeho rodiny ke škole

Relationship of a child with Asperger syndrome and his family to school

Bc. Tereza Měšťáková

Vedoucí práce: PhDr. Veronika Pavlas Martanová, Ph.D.

Studijní program: Psychologie

Studijní obor: Psychologie

Prohlášení

Odevzdáním této diplomové práce na téma *Vztah dítěte s Aspergerovým syndromem a jeho rodiny ke škole* prohlašuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 4.5. 2020

Tereza Měšťáková

Poděkování

Ráda bych touto cestou poděkovala zejména vedoucí své práce PhDr. Veronice Pavlas Martanové, Ph.D. za podnětné rady, nesmírně vstřícný přístup a ochotu, kterou mi v průběhu psaní této práce věnovala. Dále patří mé poděkování všem účastníkům výzkumu za jejich spolupráci a otevřenost při poskytování rozhovorů. Děkuji také své rodině, přátelům a partnerovi za podporu nejen při psaní této práce, ale i v průběhu celého studia.

ABSTRAKT

Tato diplomová práce se zabývá vztahem dítěte s Aspergerovým syndromem a jeho rodiny ke škole. Práce si klade za cíl zmapovat povahu těchto vztahů a faktorů, které mohou mít na tento vztah vliv u konkrétních dětí s AS a jejich rodičů.

Teoretická část práce je rozdělena na dva hlavní oddíly. První kapitola je zaměřena na Aspergerův syndrom a jeho specifika, která se projevují ve školním prostředí, na vztahy dětí s tímto syndromem ke spolužákům a vyučujícím. Druhá část se věnuje vztahu rodiny a školy. Pozornost je věnována i dilematům tohoto vztahu a možnostem jeho rozvoje.

V empirické části práce je přestaven vlastní výzkum kvalitativního charakteru, který byl realizován metodou polostrukturovaných rozhovorů s pěti žáky druhého stupně běžných základních škol a jejich rodiči. Získaná data byla následně analyzována a interpretována. V závěru textu jsou prezentovány výsledky tohoto výzkumu.

KLÍČOVÁ SLOVA

Aspergerův syndrom, žák, škola, vztah rodiny a školy

ABSTRACT

This diploma thesis deals with the relationship of a child with Asperger's syndrome and his family to school. The work aims to map the nature of these relationships and factors that may affect this relationship in specific children with AS and their parents.

The theoretical part of the work is divided into two main sections. The first chapter focuses on Asperger Syndrome and its specifics, which are manifested in the school environment, on the relationships of children with this syndrome to classmates and teachers. The second part deals with the relationship between family and school. Attention is paid to the dilemmas of this relationship, the possibilities of its development and the relationship of the family with a problematic child to school

The empirical part of the thesis presents qualitative research, which was carried out by the method of semi-structured interviews with five second-graders with Asperger Syndrome educated in ordinary primary schools and their parents. Acquired data was analyzed and interpreted. The results of this research are presented at the end of the text.

KEYWORDS

Asperger Syndrome, pupil, school, relationship between family and school

Obsah

I.	Úvod.....	10
1	Aspergerův syndrom.....	12
1.1	Vymezení pojmu Aspergerův syndrom.....	12
1.2	Jedinec s AS ve škole.....	14
1.2.1	Specifika Aspergerova syndromu ve škole.....	15
1.2.2	Vztah dítěte s AS ke spolužákům.....	19
1.2.3	Šikana žáků s Aspergerovým syndromem.....	21
1.2.4	Vztah dítěte s Aspergerovým syndromem a vyučujícími.....	22
1.2.5	Prožívání ve starším školním věku.....	24
2	Vztah rodiny a školy.....	25
2.1	Dilemata vztahu mezi rodinou a školou.....	28
2.2	Rozvíjení vztahu mezi rodinou a školou.....	29
III.	Empirická část.....	31
3	Cíl výzkumu a formulace výzkumné otázky.....	31
4	Výzkumný soubor.....	31
5	Metodologie výzkumu.....	36
6	Popis a analýza výzkumných dat.....	39
6.1	Seznámení s rozhovory.....	39
6.2	Analýza a interpretace dat.....	47
6.2.1	Vztah rodičů ke škole.....	48
6.2.2	Vztah dítěte s AS ke škole.....	57

6.2.3	Přístup rodičů k dítěti s AS.....	71
7	Diskuse.....	84
V	Závěr.....	93
VI	Seznam používaných zkratk.....	95
VII	Seznam použité literatury.....	96
VII	Seznam příloh.....	99

Motto:

„Abychom mohli studovat jako ostatní, potřebujeme čas a plánování. Lidé, kteří nám při studiu pomáhají, musí mít daleko větší výdrž než my. A k tomu všemu je třeba, aby ostatní lidé chápali, že se opravdu učit chceme, i když to tak vůbec nemusí vypadat. I my chceme růst.“

N. Higashida (2016, s. 119)

I. Úvod

Společnost je doposud velmi málo obeznána s poruchami autistického spektra a ještě méně se specifiky Aspergerova syndromu. Lidé s Aspergerovým syndromem se nevyznačují žádnou tělesnou zvláštností, proto je jejich odlišnost na první pohled skryta, jejich chování a jednání však bývá nestandardní a pro ostatní často nesrozumitelné. Z tohoto důvodu je pro okolí i pedagogy velmi snadné zjednodušeně posuzovat tyto děti například jako nevychované, neslušné, sobecké nebo zvláštní. Jedinci s Aspergerovým syndromem vnímají svět odlišně a bývá pro ně složitější se v něm orientovat. Mnoho dětí s Aspergerovým syndromem je vzděláváno v běžných školách, kde působí často za podpory asistenta pedagoga a individuálního vzdělávacího plánu.

Autismus obecně bývá často skloňovaným termínem v oblasti vzdělávání i v řadách široké veřejnosti. O autistech často panují různé předsudky a učitelé mají z vyučování dětí s touto diagnózou obavy. Práce s těmito dětmi zcela jistě vyžaduje nejen didaktické a odborné znalosti daného předmětu, ale klade rovněž vysoké nároky na osobnost a přístup učitele. Ve školách se můžeme setkat s chápajícím a individuálním přístupem, ale i s neporozuměním těmto žákům, strachem je do běžného vzdělávání vůbec přijmout, neochotou dále se vzdělávat v této problematice nebo nedostatkem času věnovat dětem s touto diagnózou citlivý a trpělivý přístup, který tolik potřebují. Nelze se tedy divit, že někteří žáci s touto diagnózou chodí do školy neradi. V průběhu studia se mohou potýkat s velkým množstvím obtíží v oblasti chování, komunikace, prožívání nebo ztráty motivace. Řada úkolů pak padá na bedra rodičů, kteří řeší školní obtíže svých dětí, vyjednávají pro ně podmínky, pomáhají dětem s přípravou do školy a podrobně s dětmi probírají pravidla chování a důvody, proč vlastně považují za nutné do školy chodit. V některých případech si tak dokážeme představit, že pro ně školní docházka jejich dětí může být náročnější než pro rodiče některých běžných dětí.

V českém prostředí najdeme mnoho zdrojů věnujících se poruchám autistického spektra obecně, ale existuje pouze omezené množství odborné literatury i výzkumů, které by se specificky zaměřovaly na Aspergerův syndrom. Z výše uvedených důvodů považuji toto téma za velmi aktuální, vnímám potřebu dále ho zkoumat a přispět tak ke zlepšení vztahů mezi rodinami žáků s AS, školou, i samotnými dětmi.

Ve své diplomové práci se zabývám zkoumáním povahy vztahu dětí s Aspergerovým syndromem a jejich rodičů ke škole. Vnímání vzdělávání dětí s poruchami autistického spektra v běžných školách z pohledu vyučujících těchto dětí jsem se věnovala ve své bakalářské práci (Měšťáková, 2016). Bude zajímavé podívat se na tuto realitu také z opačné perspektivy – tedy jak ji vnímají samotní žáci s Aspergerovým syndromem a jejich rodiče. K tomuto účelu byly osloveny rodiny dětí, kterým byl diagnostikován Aspergerův syndrom a navštěvují druhý stupeň běžných základních škol, které již mají část své vzdělávací dráhy za sebou, aby se podělily o své názory a zkušenosti.

V teoretické části práce bude představen pojem Aspergerův syndrom a jeho specifika, která sehrávají významnou roli v procesu vzdělávání jedinců s touto poruchou. Následně se zaměřím na vztah rodiny a školy a interakci mezi nimi.

V empirické části se budu věnovat žákům druhého stupně běžných základních škol a jejich rodinám, zkoumat povahu jejich vztahu ke škole. Budu zjišťovat, které faktory ovlivňují utváření tohoto vztahu.

V celém textu diplomové práce jsem se rozhodla k označení Aspergerova syndromu využívat zavedenou zkratku AS, pro poruchy autistického spektra bude využívána zkratka PAS a pro syndrom poruchy pozornosti s hyperaktivitou zkratku ADHD, z důvodu zjednodušení a lepší přehlednosti textu. Ze stejného důvodu v textu používám podstatná jména jako učitel, žák, rodič, respondent apod. v mužském rodu bez přechylování k označení žen i mužů. Seznam vše používaných zkratek uvádím v závěru práce.

II. Teoretická část

1 Aspergerův syndrom

Diagnóze Aspergerova syndromu se budu věnovat pouze okrajově, pozornost nebude věnována ani psychologickým modelům postižení, jelikož podrobné studium této diagnózy není hlavním předmětem mé diplomové práce. Zaměřím se zejména na specifika této poruchy, která se největší měrou podílí na ovlivnění školní úspěšnosti jedinců s tímto syndromem, celkovým fungováním v instituci školy a v kolektivu, na prožívání a mohou tak ovlivnit jeho vztah ke škole. V případě hlubšího zájmu o tuto diagnózu doporučuji čtenářům studium odborné literatury, jejíž seznam uvádím v závěrečné části této práci, případně souhrn některých informací o poruše, který byl zpracován v mé bakalářské práci (Měšťáková, 2016).

1.1 Vymezení pojmu Aspergerův syndrom

Mezinárodní klasifikace nemocí v 10. revizi (MKN-10, 2008) řadí Aspergerův syndrom do oddílu F84 pod pervazivní vývojové poruchy, které jsou obecně charakterizovány narušením reciprokých sociálních interakcí, dále omezeným a stereotypním repertoárem zájmů a aktivit. Vedle Aspergerova syndromu je sem řazen rovněž dětský autismus, atypický autismus, Rettův syndrom, jiná dětská dezintegrační porucha a hyperaktivní porucha sdružená s mentální retardací a stereotypními pohyby. Od autismu je Aspergerův syndrom odlišen kognitivními schopnostmi, nemotorností a nepojí se s opožděným vývojem řeči.

Americké prostředí se řídí diagnostickým a statistickým manuálem duševních poruch, aktuálně ve své páté revizi (DSM-V, 2015, str. 851), který definuje PAS následovně: „*Porucha autistického spektra je nová porucha v DSM -5, která zahrnuje v DSM –IV uvedenou diagnostickou kategorii autistická porucha, Aspergerův syndrom, dětskou desintegrační poruchu, Rettův syndrom a jinak nespecifikované pervazivní vývojové poruchy. Je charakterizována nedostatky ve dvou základních oblastech: (1) nedostatky v sociální komunikaci a sociální interakci a (2) omezenými, repetitivními vzorci chování, zájmů a aktivit.*“

Z výše uvedených informací vyplývá, že DSM-V opouští tradiční dělení poruch autistického spektra na dílčí diagnózy, které bylo uplatňováno v předchozím diagnostickém manuálu, a stále funguje v současně platné verzi MKN. Nově zavádí jednotnou diagnózu poruch autistického spektra, která všechny původní jednotlivé diagnózy zastřešuje. Thorová (2016) uvádí, že tato potřeba všeobecného termínu vznikla z důvodu obtížnosti zařazování dětí do jednotlivých kategorií pervazivních vývojových porucha a jejich překrývání a má tedy usnadnit diagnostický proces.

Nedochází však ke zjednodušení, jelikož jsou při diagnostice rozlišovány tři úrovně závažnosti PAS dle potřebné míry podpory pro konkrétního jedince. Přináší tedy nový pohled na tyto poruchy a jejich diagnostiku, kdy nezvyšuje množství „nálepek“ jedinců s touto diagnózou, ale stanovuje ji přesněji a s ohledem na individuální potřeby každého jedince, což považuji za přínosnou myšlenku. Domnívám se, že v českém prostředí bývá mezi laiky, například i vlivem prezentace této diagnózy v televizních seriálech filmech chápán Aspergerův syndrom jako lehčí porucha, projevující se genialitou a podivínstvím, což neodpovídá realitě ani diagnostickým kritériím. Podle Thorové (2016) jsou specifika Aspergerova syndromu kvalitativně odlišné od ostatních poruch autistického spektra, ale mohou být stejně závažná.

Obdobné změny v diagnostice PAS, které přinesl DSM-V jsou očekávány i v MKN-11 (Thorová). Tato revize Mezinárodní klasifikace nemocí již byla schválena a v platnost by měla vstoupit v roce 2022.

Vývojovými poruchami obecně trpí častěji chlapci, poměr prevalence chlapců vůči dívkám s Aspergerovým syndromem je odhadován na 4:1. Dívky mohou být více sociální a vyvíjet větší snahu k nevyčnívání, používají různé imitační strategie k maskování své nejistoty a neznalosti, touží po přijetí a ocenění. I jejich zájmy se mohou od těch chlapeckých lišit, bývají méně nápadné. Předpokladem je, že čím vyšší intelekt dívka s AS má, tím lepší kompenzační mechanismy využívá a tím méně se u ní manifestují symptomy (Thorová, 2016).

1.2 Jedinec s AS ve škole

Thorová (2016) hovoří o schopnosti jedinců s AS úspěšně absolvovat školu běžným způsobem v případě, že jsou podporováni prostřednictvím empatického přístupu a nácviků sociálních dovedností. Zároveň však upozorňuje, že vzhledem k širokému spektru této poruchy najdeme i děti, které nejsou schopny absolvovat základní někdy dokonce ani již mateřskou školu bez pomoci asistenta pedagoga, jehož přítomnost však u některých z nich nevyklučuje velké problémy a neadekvátní chování v průběhu školní docházky. U některých jedinců s touto poruchou je vhodné zvážit docházku do školy speciální.

Mnoho rodičů dětí s AS i děti samotné preferují vzdělávání v běžné škole, jelikož zde očekávají lepší vzdělání, větší motivace k lepší výkonu, lepší socializaci a zlepšení problémového chování. Ne vždy se však tato očekávání naplní. Důvodem může být špatná skladba dětí ve třídě, které mezi sebe žáka s AS nepřijmou, nekompetentnost nebo vyhoření u pedagogů, nebo předpoklad, že žák díky své průměrné či nadprůměrné inteligenci zvládne školní adaptaci bez problémů, který se často ukáže jako mylný. Školní adaptace je pro žáka s AS celkově náročná a stresující, což může vést k jeho úzkosti, sníženému sebevědomí nebo problémovému chování. Učitelé se pak mohou uchýlit ke křiku na dítě s AS nebo vyvíjet tlak na rodiče, aby dítě změnilo školu (Pešek, 2014).

Zatímco doma se může dítě s AS projevovat zcela běžně a zvládat interakci s rodinou, v nových situacích, prostředích, a v přítomnosti vrstevníků se mohou projevy poruchy teprve více projevit a zintenzivnit. Blízkost vrstevníků nebývá dítěti s AS příjemná stejně jako povinnost na něco čekat, v těchto situacích se může jedinec s AS projevit agresivním způsobem nebo zlobit. S nástupem školní docházky mají učitelé možnost vidět odlišnosti dítěte, které jsou v každodenním srovnání s jeho spolužáky výrazněji vnímány. Z těchto důvodů v případech, kdy v předškolním věku nepojali podezření odborníci, učitelé nebo rodina, v mladším školním věku již nejpozději dochází k diagnostice Aspergerova syndromu (Attwood, 2012). Thorová (2016) však uvádí, že mírnější formy AS bývají diagnostikovány až v mladším školním věku zcela obvykle. V poslední době dokonce narůstá počet jedinců, kterým je Aspergerův syndrom diagnostikován až v dospělosti, čímž se dostává do rozporu s Attwoodovým tvrzením.

Vosmik a Bělohlávková (2010) uvádějí, že by měli být s touto problematikou podrobně obeznámeni všichni pedagogové, jelikož existuje vysoká pravděpodobnost, že s nějakým dítětem s poruchou autistického spektra v průběhu výkonu své profese setkají, aby mohli odhalit děti, u kterých diagnostika ještě neproběhla a doporučit je do péče odborného pracoviště. Zároveň však autoři upozorňují na skutečnost, že ve vzdělávání učitelů v této oblasti mají školy značné rezervy. K zjištění, zda je vhodné dítě odeslat na odborné vyšetření, slouží několik diagnostických nástrojů využitelných ve školním prostředí, které mohou pomoci učitelům získat potřebné informace k tomuto rozhodnutí. Mezi ně patří například Australská škála Aspergerova syndromu A.S.A.S. (Attwood, 1995), AQ test – Kvocient autistického spektra (Baron-Cohen, 20001) a DACH – Dětské autistické chování (Thorová, 2003).

1.2.1 Specifika Aspergerova syndromu ve škole

Winter (2003) hovoří o čtyřech základních oblastech, ve kterých mají žáci s AS potíže: sociální interakce, komunikace, představivost a smyslová citlivost (na hluk, prudké světlo, chuť, vůně a dotyky). Uvádí však i pozitivní vlastnosti, které jsou obvykle přisuzovány jedincům s AS:

- čestnost
- spolehlivost
- obětavost
- odhodlání

Tento pozitivní pohled na Aspergerův syndrom považují zejména pro školní prostředí za velmi důležitý, většinou se setkáme v souvislosti s touto poruchou s výčtem deficitů. Hledání silných stránek u jedinců s AS a jejich využívání ve škole, může pozitivně ovlivnit nejen rozvoj dítěte s AS, ale i to jak je vnímáno svými spolužáky, vyučujícími a může mu umožnit lépe se ve třídě realizovat a cítit se sebejistěji.

Thorová (2016) hovoří o proměnlivosti poruch autistického spektra, jejichž projevy se s věkem dítěte intenzivně mění, někdy jsou zřetelnější, v jiných věkových obdobích mohou naopak celkově ustupovat. Navíc se jednotlivé děti s tímto syndromem mohou velmi lišit v úrovni adaptability. Roli ve vývoji poruchy a schopnosti těchto dětí fungovat v běžném životě hrají také vhodný pedagogický a výchovný přístup.

Vyhraněný zájem, kterému se jedinec s Aspergerovým syndromem věnuje, nebývá celoživotní, ale mnohdy naopak relativně pomíjivou zálibou. V době, kdy téma dítě zaujme, se však pro něj stává zcela pohlcujícím, věnuje mu veškerý svůj volný čas i prostor v hovoru. Dalším specifickým, které je pro Aspergerův syndrom typické a ve škole neunikne pozornosti učitelů, je nerovnoměrné rozložení schopností, které je však vázáno zájmem – některé děti se mohou například skvěle soustředit nebo prokazují vynikající paměť, ovšem pouze u témat nebo oblastí, které je zajímají. Většinou jim však zcela chybí motivace pro aktivity, které je nebaví nebo neoslovují (Attwood, 2012). Nedostatek sociální a výkonové motivace vede k tomu, že i přes dobrou úroveň inteligence, která je u jedinců s AS v normě, tyto děti ve škole selhávají (Říčan, Krejčířová a kol., 2006).

Attwood (2012) hovoří o tom, že dítě s AS chce vždy vyhrát, rádo prožívá úspěch. Nemusí být motivováno potřebou být nejlepší, ale potřebuje mít stabilně stanovené pozice, aby se dobře orientovalo v prostředí.

U lidí s Aspergerovým syndromem nacházíme projevy narušení emocí i chování po celý život, jedněmi z těch typických jsou rušivé chování, úzkosti a deprese (Attwood, 2012).

Attwood (2012) hovoří v souvislosti se školou o dvojí povaze dětí s AS, které se často snaží dodržovat pravidla chování ve třídě, přizpůsobit se a kontrolovat své projevy. Děje se tak však za cenu značného vnitřního napětí, které se po příchodu ze školy domů uvolňuje. Rozdílné chování dítěte tak můžeme považovat za jeden z projevů poruchy. Jako vhodné se jeví využití odpočinkových aktivit před koncem vyučování a relaxační cvičení k odreagování dítěte po příchodu domů.

Součástí poruch autistického spektra může být také narušení exekutivních funkcí, které zahrnují například plánování, organizaci a regulaci afektů. Důsledkem těchto

oslabení může být nejen ztížené zvládnání vlastních emocí ale i jejich pochopení. Na základě těchto obtíží s autoregulací a chováním, je pro okolí dítě někdy vnímáno jako obtížně zvladatelné (Attwood, 2012).

Od běžných žáků se děti s AS odlišují také mechanickou a formální řečí, která nápadně připomíná řeč dospělých. Narušena je zejména pragmatická funkce řeči, což v praxi znamená, že řeč neodpovídá kontextu dané situace. Děti tak často hovoří bez zájmu o reakci posluchače, ulpívají na tématech, vykřikují nebo lpí na přesném dodržování verbálních pravidel. Zároveň mohou mít problémy se čtením neverbálních signálů v komunikaci, ironii a humor berou doslovně, což může mít sociálně neakceptovatelné důsledky (Thorová, 2016).

Výzkum Bazalové (2017) poukázal na problém běžného vzhledu u dětí s AS, protože společnost má tendenci posuzovat postižení jedince na základě vzhledu. Vzhledem k tomu, že odlišnost jedinců s AS není na první pohled patrná, jejich zvláštní jazyk, atypické sociální chování bývají jen velmi zřídka chápány jeho okolím. Často tak žáci s AS bývají hodnoceni jako žáci s nevhodným nebo problémovým chováním, případně jako chladní jedinci.

Školní adaptaci u mnoha žáků s Aspergerovým syndromem brání další přidružené poruchy, kterými mohou být sekundární sociální fobie, impulzivita nebo hyperaktivita (Říčan, Krejčířová a kol., 2006). Vosmik a Bělohávková (2010) hovoří v této souvislosti o přímé souvislosti mezi pozorností a motivací. Studenty s AS je tedy nutné konstantně motivovat, aby si udrželi aktivní pozornost. Dále mohou pozornost odvádět specifické zájmy, potřeba odpočinku nebo zahlcení informacemi. Proto je vhodné jim tento prostor poskytnout a tolerovat jejich výkyvy pozornosti.

Dalšími poruchami, které se mohou pojít s AS, jsou specifické poruchy učení. U žáků s AS se jedná zejména o dyskalkulii a dysgrafii, která se projevuje zejména na počátku školní docházky a je přímým důsledkem motorické neobratnosti, jež bývá označována jako jeden z typických rysů Aspergerova syndromu (Říčan, Krejčířová a kol., 2006).

Ve škole musí žák/yně s AS zvládat nejen výuku, ale také přestávky, což pro něj/ní může být, vzhledem k jejich senzorní přecitlivělosti a nižší frustrační toleranci, mnohem obtížnější čas. Podle Attwooda (2012) zvládá dítě s AS přestávky nejhůře a cítí se při nich nejvíce zranitelné vzhledem k nízké strukturovanosti aktivit a velkému hluku. Dohled na chodbách by tedy měl přihlídnout k potřebám tohoto dítěte, podpořit ho v zapojení do kolektivu, ale také chápat jeho potřebu být sám a umožnit mu to.

Mezi některá další specifika, která se u žáků s Aspergerovým syndromem mohou objevit, a mít vliv na jejich školní adaptaci podle Wintera (2003) jsou:

- neporozumění tomu, proč ostatní lidé lžou
- učí se lhát později než jejich vrstevníci
- říkají přesně to, co si myslí
- mohou se u nich projevovat umělecké sklony
- vyžadování zavedeného řádu a obtížnější snášení změn (např. v rozvrhu)
- neporozumění významům verbální i neverbální komunikace a výrazům v obličeji u komunikačního partnera
- nepřiléhavé čtení emocí u druhých lidí
- potřeba spravedlnosti a férovosti

Výzkum perspektivy dospívajících žáků s AS v souvislosti se školou popsal u těchto žáků jev nazvaný jako maskování, kdy vyučující nevědí, jak se žák s AS ve škole cítí, protože své emoce neprojevuje ani neverbalizuje, uvnitř však tento žák cítí tenzi a je vystresovaný. Uvádějí, že žáci s AS jsou si vědomi toho, že nezapadají do kolektivu spolužáků a snaží se své deficity maskovat. Toto maskování však podle autorů může vést až k rozvoji depresivní symptomatologie. Učitelé i rodiče si tak musí být vědomi náročnosti školní adaptace pro tyto žáky a pomoci jim je minimalizovat (Carrington, Graham, 2001).

1.2.2 Vztah dítěte s AS ke spolužákům

Aspergerův syndrom se typicky projevuje sníženou nebo odlišnou interakcí s vrstevníky. Attwood uvádí (2012), že děti s AS působí dojmem, jako by si zcela vystačily samy, jako by jim chyběla motivace či povědomí o hře, tím pádem nezapadají mezi ostatní. Jsou orientované samy na sebe, při interakci s ostatními mohou volit pouze roli pozorovatele, některé z nich mohou před kontaktem s vrstevníky upřednostňovat společnost mnohem starších, nebo naopak mladších dětí, případně vyhledávají dospělé jedince, kteří jsou pro ně zajímavým zdrojem vědomostí a spíše tolerují jejich jinakost. Ve skupinové hře nebo jiné činnosti touží mít plnou kontrolu nad veškerým děním. Chtějí řídit a usměrňovat druhé, požadují, aby všichni respektovali jejich pravidla, což není možné, a proto se vyhýbají hře s vrstevníky. Proto je i při třídní práci v menších skupinách vhodné u žáka s AS dohlížet, aby dal při práci prostor k vyjádření názorů a sebe prezentaci i svým spolužákům, vzal do úvahy i jejich nápady.

Jedinci s AS nekomunikují sociálně běžným způsobem, často v hovoru prosazují své zájmy bez ohledu na komunikačního partnera, což může být vrstevníkům nepříjemné. Pokud v nějakém momentu přestane být konverzace dítěti s AS jasná, mate ho, začne přemýšlet, ale nedokáže upozornit na to, že neví, jak přiléhavě odpovědět. Častým vyústěním se stává změna tématu, čímž si jedinec s AS zajistí pevnou půdu pod nohama. Konverzace poté působí velmi nepřirozeným dojmem a často se mění v monolog jedince s AS o vlastních zájmech. Dítě s AS cítí silnou obavu z toho, aby se před ostatními neznemožnilo, což může být příčinou jeho snahy hovořit o svých oblíbených tématech. V nich se v hovoru neztrácí, má bohatší slovní zásobu, znalosti a dokáže se vyjádřit mnohem plynuleji (Attwood, 2012).

U jedinců s AS často téměř chybí skutečné přátelské vztahy s vrstevníky a případné pokusy o interakci s druhými dětmi bývají naivní, nepřiměřené nebo značně neobratné, v některých případech až agresivní. Z těchto důvodů je vrstevníci odmítají. Následkem toho dochází u dětí s AS k sociální inhibici, nebo rozvoji emoční poruchy např. deprese. (Říčan, Krejčířová a kol., 2006). Dospívající s AS bývají sociálně zdatnější a klidnější ve společnosti jednoho přítele, v početnějších skupinách se příliš neprojevují a jsou spíše staženi do sebe. Nemají představu, co koncept přátelství přesně obnáší, nevědí, jak se

chová správný přítel a často řeší pouze praktické aspekty. Na otázku, zda mají přátele, mohou odpovědět, že ano, ale z rozhovorů s rodiči, vyučujícími a z pozorování vyplývá, že se jedná pouze o přání kamarády mít nebo se nejedná o přátele v pravém slova smyslu, ale pouze letmé známosti (Attwood, 2012). Z toho vyplývá, že jedinci s AS definují přátelství jiným způsobem, než jejich vrstevníci a dospělí. Vedle naivity dětí s AS tento fakt vysvětluje, proč někteří z nich považují za kamarády i jedince, kteří je pouze využívají nebo s nimi netráví žádný volný čas.

Začlenění do kolektivu jim může znesnadnit také jejich omezená schopnost vyjádřit vlastní pocity, snížená empatie, obtížné chápání potřeby druhých a úzce zaměřené zájmy (Thorová, 2016). Na okolí působí egocentricky, tento způsob uvažování, který předpokládá správnost svého názoru, ulpívá na něm a opomíjí jiné názory, je typický zejména pro předškolní věk běžných dětí (Vágnerová, 2012), proto se domnívám, že je jednou z dalších příčin, proč jedinci s AS působí na své vrstevníky zvláštním a nepatřičným dojmem a obtížně s nimi nacházejí společnou řeč.

Church, Alisanski a Amanullah (2000) ve svém výzkumu zaměřeném na zjišťování sociálních, behaviorálních a akademických zkušeností žáků s AS zjistili, že přátelství dětí s AS v dospívání bývá založené na společných zájmech, týkajících se nejčastěji počítačů a hraní různých digitálních her. Dále zjistili, že některé děti v tomto věku vykazují vyvinutý smysl pro humor. Na druhou stranu se však i stávaly terčem vtipů od spolužáků, čímž se cítily napadány. Autoři dále zjistili, že žáci s AS často stojí sociálně mimo vrstevnickou skupinu, protože jejich neschopnost vnímat sociální vodítka u vrstevníků, využívání zvláštních pozic vlastního těla a gest, vydávání otravných zvuků a obtíže s udržováním očního kontaktu byly popsány jako projevy, které vedly k nedostatečnému rozvoji vztahů s vrstevníky.

Pokud spolužáci žáka s AS do kolektivu nepřijímají, může se v období adolescence začít více izolovat, stávat se více závislým na rodině nebo na virtuální realitě, kde například v internetových skupinách může sdílet s ostatními své zájmy a bezpečně s nimi komunikovat. Tato forma interakce se pro některé žáky s AS může stát jedinou možností, jak uspokojit svou potřebu sociálních vztahů, přijetí a ocenění (Šporclová, 2018).

1.2.3 Šikana žáků s Aspergerovým syndromem

Říčan a Janošová (2010) definují šikanu jako ubližování osobě, která se nemůže nebo neumí bránit. Jedná se o opakované jednání, případně jednorázové, pokud hovoříme o vážných případech s možností opakování. Toto ubližování probíhá mezi jedinci ve stejném postavení, ve školním prostředí se tedy jedná o žáky. Jako šikanu však lze nazvat i ubližování ze strany učitelů k žákům, případně obráceně. Pro šikanu je typický osobní vztah a mocenská asymetrie, což v praxi znamená, že oběť se s agresorem zná a bojí se ho. Šikanu pak můžeme rozdělit nepřímou, spočívající zejména ve fyzickém napadání, ponižování, urážení, poškozování a braní osobních věcí, a nepřímým typem šikany, projevujícím se jako záměrná sociální izolace žáky jeho spolužáky. Speciální formou šikany je pak tzv. kyberšikana, která nemusí naplňovat kritérium osobního asymetrického vztahu mezi agresorem a obětí, protože internet a další moderní média poskytují agresorovi výhodu anonymity. Problémem může být odlišení šikany od běžného pošťuchování žáků, které patří k běžným formám sociální interakce mezi nimi, jelikož každý žák může toto škádlení vnímat velmi individuálně a citlivějším žákům může být taková forma pozornosti nepříjemná. Velmi náročným úkolem vyučujícího pak často bývá tuto situaci citlivě vyhodnotit.

Bittmannová a Bitmann (2016) uvádějí, že u dětí s poruchami autistického spektra je pravděpodobnost, že se stanou obětí šikany mnohem vyšší, než u jejich intaktních spolužáků. V kolektivu bývají často vnímáni jako nejslabší členek v důsledku své jinakosti. Hlavními faktory, které je od ostatních odlišují, jsou:

- Deficity v oblasti sociálních dovedností, zejména neschopnost nebo snížená schopnost iniciovat kontakt s vrstevníky vhodným způsobem
- Deficity v komunikačních dovednostech, kdy jejich ulpívání na oblíbených tématech a nedostatečný zájem o komunikačního partnera může působit sobeckým dojmem
- Emoční nezralost, nepřiměřené reakce jako je pláč, afekt nebo útěk, které mohou být pro jejich vrstevníky nepochopitelné
- Smyslová hypersenzitivita, která může negativně ovlivnit fungování těchto dětí ve škole

- Narušení v oblasti exekutivních funkcí a s tím spojené horší zvládání nejrůznějších změn

Z dotazníkového šetření autorů a jejich longitudinálního zjišťování výskytu šikany u více než 400 žáků s poruchou autistického spektra vyplynulo, že na vlastní kůži zažilo šikanu 70% těchto jedinců, kteří zároveň dokázali popsat její konkrétní podobu. Je však nutné dodat, že do tohoto čísla nebyli zahrnuti ti žáci, kteří buď nebyli schopni šikanu rozpoznat, nebo ji nepřiznali.

1.2.4 Vztah dítěte s Aspergerovým syndromem a vyučujících

Úkolem vyučujících není pouze předat žákům vědomosti v jednotlivých předmětech, ale také přispívá k jejich výchově a rozvoji osobnosti. Bendl a kol. (2016) upozorňují, že v rámci své výchovné práce by měl třídní učitel usilovat o nastolení dobrých vztahů mezi spolužáky ve třídě, mezi žáky a vyučujícími, rozvíjet vzájemnou toleranci, porozumění a ohleduplnost mezi svými žáky.

Přestože disponují učitelé/učitelky na druhém stupni jistě mnohem menším prostorem a časem k interakci s žáky, než mají vyučující na stupni prvním, stále do určité míry ovlivňují svými názory a chováním třídu a přístup kolektivu ke spolužákovi s AS. Jedním z nástrojů, který mají vyučující k dispozici, je například realizace třídnických hodin, nebo společné třídní a školní akce, kde má vyučující příležitost zjistit, jaké panují ve třídě vztahy, řešit se třídou případné aktuální problémy, provádět osvětu žáků a modelovat jejich vzájemné chování.

Zároveň může přístup učitele k dítěti s AS ovlivnit jeho sebepojetí. Kromě chápajícího vyučujícího se můžeme setkat s jedinci, kteří dítě s AS ztrapňují před třídou, nerespektují jeho individuální potřeby, kteří tímto jednáním zcela určitě negativně ovlivňují rovněž i vztah dítěte s AS k nim a ke škole. Dle Attwooda (2012) považuje dítě učitele za jediný zdroj podpory a vědomostí. Zároveň i jeho spolužáci se mohou obracet na vyučujícího v případech, kdy například nevědí, jak naložit s projevy žáka s AS. Svým přístupem k žákovi je pedagog vzorem pro celou třídu, proto by se měl snažit být trpělivý, tolerovat dítě s AS, vést ho v sociálních situacích a podporovat v zapojování se do

kolektivitu a třídních aktivit. Rovněž vnímá jako vhodné, aby vyučující oceňoval kladný přístup spolužáků a jejich vstřícnost vůči žákovi s AS.

Pro učitele může být matoucí nevyrovnanost výkonů dětí s AS ve škole. Na jedné straně mohou projevovat v určité oblasti nadání, jinde selhávají ve zcela základních dovednostech jako například někam dojít či chápat důležitost zdvořilého jednání (Thorová, 2016).

Pokud jsou dítěti s AS vysvětlena učitelem nějaká pravidla, začíná je bezmezně dodržovat a nemá pochopení pro porušování těchto pravidel u ostatních. Může se tedy stát, že hlásí vyučujícímu, pokud se někdo ze spolužáků choval nevhodně. Koná tak s dobrým úmyslem, ale na popularitě mezi spolužáky mu to zcela jistě nepřidá. Také se může stát, že jsou pravidla dítětem s AS uplatňována v nesprávných kontextech, například osloví učitele, se kterým potřebuje mluvit, který je však aktuálně zabrán do hovoru s někým jiným, pokřikem a tyká mu. Takové jednání je důsledkem jeho impulzivity a nedomýšlení důsledků, jednoduše řekne první věc, která mu vyvstane na mysl. Učitelem i širším okolím může být toto vyhodnoceno jako drzost, rozmazlenost nebo nevychovanost. Podstatná je informovanost vyučujících o tom, že dítě nechtělo být drzé, ale nevědělo, jak se v dané situaci jinak zachovat (Attwood, 2012).

Výzkum zkušeností adolescentních dívek s AS v běžné škole poukázal na zajímavé atributy, kterých si jedinci s AS mohou u vyučujícího cenit. Dívky v této studii popsali dobrého učitele jako takového, který má čas naslouchat, poskytuje těmto žákům podporu, chápe, jakým obtížím a problémům jedinec s AS ve škole čelí a uvědomuje si jeho smyslovou přecitlivělost a problémy fungovat ve větší skupině lidí. Dále takový učitel podle nich chápe, že pro jedince s AS je těžké navázat přátelský vztah a nezvyšuje jeho pocit osamělosti a úzkosti z nepřijetí v kolektivitu tím, že ho nutí vybrat si spolužáka, se kterým má pracovat na školním projektu. Umožňuje mu, v případě potřeby, uchýlit se na tiché. Ideální učitel pak byl popsán jako trpělivý, laskavý, chápající, vstřícný, uklidňující a především ten, který moc nekřičí. (Goodall, MacKenzie, 2019)

1.2.5 Prožívání ve starším školním věku

Starší školní věk je období, kdy žáci navštěvují druhý stupeň základních škol, tedy šestou až devátou třídu, případně studují první čtyři ročníky na osmiletých gymnáziích. Odborná literatura se liší v označování tohoto vývojového období. Zatímco Vágnerová (2012) označuje věk mezi 11. a 15. rokem za ranou adolescence neboli pubescenci a považuje ji za první fázi adolescence – dospívání, Čechová a kol. (2004) nazývají stejné věkové rozpětí pouze jako pubertu neboli pubescenci a názvem adolescence označují pozdější vývojové období od patnácti do dvaceti až dvaadvaceti let.

Ve starším školním věku přispívá hypotetické uvažování k větší kritičnosti a mění se vztah k výuce a školní práci i motivace k učení. Pro většinu dospívajících přestává být cílem snažení ve škole úspěšnost, ani obohacení svých znalostí a dovedností, ale jejich ochota ve škole pracovat závisí na jejich osobně významném cíli, jako je například přijetí na vybranou střední školu. Učivo je na druhém stupni náročnější, než v předešlých letech studia a u žáků vede nezvládání látky ke snížení motivace. Větší úsilí je tedy vynakládáno pouze v případě, kdy v něm žák vidí smysl. Motivace k učení je vázána na subjektivní význam vyučované látky nebo předmětu. Dospívající odmítají nápor náročného a podle vlastního úsudku nesmyslného učiva s nízkou užitečností do budoucna, které tak zvyšuje jejich osobní nejistotu a neodpovídá jejich potřebám (Vágnerová, 2012).

Starší školní věk přináší změny v chování i prožívání u všech žáků, ale u jedinců s Aspergerovým syndromem má svá specifika, která mohou ovlivnit průběh jejich školní docházky. V souvislosti s pubertou jedinců s AS upozorňují Vosmik a Bělohávková (2010) na skutečnost, že změny spojené s dospíváním probíhají u této poruchy jiným způsobem než u jiných dětí. Zatímco tělesné změny mohou probíhat stejným způsobem jako u jejich vrstevníků a reakce na ně bývají rovněž podobné (např. zvýšená citlivost na kritiku), emocionální a emoční vývoj je u této diagnózy opožděn zřetelněji. Příznaky mohou být výraznější pod vlivem hormonálních změn a zvýšeného stresu. Z těchto důvodů vyžadují v tomto období zvýšenou trpělivost a podporu ze strany rodiny i vyučujících. Ve srovnání s vrstevníky se u jedinců s AS objevují mnohem později i sexuální zájmy a projevy puberty mohou trvat až do dvacátého roku života, což jim znesnadňuje pozici ve třídním kolektivu, jelikož neprojevují zájem o milostné vztahy a sex ve stejném věku jako

jejich spolužáci. Mohou tak působit dětským dojmem a stát se terčem posměchu ze strany vrstevníků. Studenti s AS preferují vztahy utvářené na základě společných zájmů, na rozdíl od svých spolužáků nemají zájem s nimi vzájemně sdílet pocity a první milostné zážitky. Za nejkritičtější období považují autoři patnáctý rok života, kdy je vhodné omezit velké změny v životě jedince s AS. Proto se jeví jako nejideálnější vzdělávání na víceletých gymnáziích, která představují větší stabilitu, než přechod ze základní na střední školu. V období puberty také začínají jedinci s AS více vnímat svou odlišnost a spektrum reakcí na tuto skutečnost je velmi široké, od touhy pracovat na sobě, spokojenost se sebou bez motivace ke změně, přes odmítání a skrývání diagnózy, až po přecitlivělost a podceňování své osoby, které může vést dokonce až k depresi.

2 Vztah rodiny a školy

Jelikož vztah rodiny dětí s AS ke škole je hlavním tématem mé diplomové práce, pokládám za důležité představit možné typy vztahů rodiny a školy v obecné rovině a uvést výsledky některých šetření, která zkoumala tyto vztahy v praxi.

Problematicku vztahu mezi rodinu a školou považuji za velmi aktuální a poměrně ožehavé téma, které často vyvolává mezi pedagogy i rodiči bouřlivé diskuze. V posledních letech se přestali i čeští rodiče bát vstupovat na půdu školy za účelem vyjasňování vzájemných kompetencí a podmínek spolupráce. Zvyšuje se tlak na školu, aby byla vůči rodičům otevřenější a iniciovala častější interakci. Ze své vlastní zkušenosti při působení ve školství vnímám, že tyto změny se nesetkávají na všech školách a u všech pedagogů vždy s pozitivním přijetím. Důvodem může být neochota měnit zaběhlé stereotypy a tradičně zavedený model spolupráce, kdy rodiče docházejí do školy, zejména pokud je k tomu škola sama vyzve, nebo se konají třídní schůzky. Zvýšená poptávka po komunikaci a jiných formách interakce ze strany rodičů navíc učitelům přidělová práci navíc a častější vstup rodičů na půdu školy může být některým učitelům nepříjemný, mohou ho dokonce vnímat jako ohrožující, jelikož jsou nuceni provádět svou práci transparentněji, obhajovat své postupy a názory, jak popisuje i odborná literatura níže.

V předchozích kapitolách byla nastíněna specifika, která mohou ovlivňovat vzdělávací proces žáků s AS a jejich vztah ke škole. Je patrné, že jsou během pobytu v této instituci vystaveni mnoha výzvám a to v rovině edukační, sociální i emoční. Žák s AS tedy potřebuje zvýšenou podporu nejen pedagogických pracovníků své školy, ale samozřejmě i podporu rodiny.

Úloha rodiny v procesu vzdělávání je klíčová (Rabušicová, Emmerová 2003). Rodiče jsou však velmi nesourodou skupinou a jejich snaha se školou spolupracovat i očekávání vůči této instituci jsou značně individuální. Rozmanité jsou i důvody, které rodiče vedou ke komunikaci se školou nebo účasti na dění v ní. Může se jednat o zvyšování školní úspěšnosti dětí, vzdělávání rodičů, snaha zjistit, co se děje ve škole, vliv a školu, její podpora a také podpora rodičů ze strany školy (Rabušicová, Emmerová 2003), v neposlední řadě také příležitost ke sblížení rodičů dětí s podobnými vzdělávacími a výchovnými cíli (Payne 1997 in Rabušicová, Emmerová 2003). Jedním z příkladů interakce rodiny a školy jsou třídní schůzky, které významně ovlivňují vztah těchto dvou stran. Čapek (2017) však uvádí, že většina rodičů chodí na třídní schůzky nerada, jelikož je učitelé využívají k seznámení rodičů s prospěchem a chováním žáků, a to navíc velmi nekorektním způsobem za využití kritiky, sarkasmu, pomstychtivosti či očerňování rodiny.

Pol a Rabušicová (1998, s.11) uvádějí jako jeden z argumentů pro spolupráci školy a rodiny následující: *„Domov stejné jako škola jsou částí výchovného prostředí dítěte. Uznáme-li, že naprostá většina rodičů chce napomoci učení svých dětí, snaží se o to a může leccím hodnotným skutečně přispět, pak patří k profesionální odpovědnosti školy úkol navazovat s rodinami těsnější pracovní vztah“*

Jako kvalitní školu, která buduje dobré vztahy s rodiči i žáky, si pravděpodobně představíme školu, která zajišťuje dobré vzdělání, zajímá se o potřeby svých studentů, které zároveň motivuje a chválí, pracuje s třídními kolektivy, pravidelně komunikuje s rodiči a děti se do takové školy těší, rády v ní tráví čas.

Rabušicová a Emmerová (2003) vymezily tři způsoby, jakými škola nahlíží na rodiče:

- **Rodiče jako zákazníci (klienti)** – V tomto pojetí je škola vnímána jako služba. Školu lze chápat jako odborníka na vzdělávání, který nejlépe rozumí tomu, jak službu poskytovat. Další možností je nahlížet na rodiče jako na odborníky na své děti, kteří vědí, co potřebují a jaký přístup vyžadovat od školy. Postoj školy závisí na její schopnosti tuto pozici rodičů uznat a zároveň ochotu reagovat na jejich požadavky a kritiku. Rodiče mohou svá stanoviska vyslovit jako členové managementu školy, jako jedni z ostatních rodičů nebo přijímají služby školy, jaké jsou a vyjadřují škole oddanost. Podstatná je možnost rodičů změnit nebo vybrat školu dle svých požadavků, čímž se zvyšuje konkurence jednotlivých škol a klade se tak tlak na zlepšování jejich služeb. Škola by měla rodiče pravidelně informovat a zároveň nabízet možnosti, jak rozvíjet své dítě, např. formou přednášek, konzultací nebo následků ve vyučovací hodině.
- **Rodiče jako partneři** – Zde jsou obě strany vnímány jako rovnoprávné a přínosné v procesu rozvoje dítěte. Učitelé se snaží potlačit svou odbornost a přijímají pohled rodiče, který své dítě zná nejlépe, jako velmi cenný příspěvek ke své práci. V partnerství by měl být patrný vzájemný respekt a sdílení odpovědnosti a moci, ne však rovným dílem.
- **Rodiče jako občané** – Tento typ vztahu mezi rodinou a školou je přirovnáván ke vztahu občana ke státní instituci. Rodiče uplatňují svá práva, ale mají vůči škole i odpovědnost. Práva rodičů jsou podmíněna tím, zda jsou aktivní. Tento typ vztahu je nezávislý a je determinován školou. Rodiče ve skutečnosti chtějí jen minimální kontakt se školou, v těchto případech může škole připadat, že rodiče nemají o dění v ní zájem.
- **Rodiče jako problém** – Zde Rabušicová a kol. (2003) vyčleňují tři podtypy: rodiče „nezávislé“, kteří udržují se školou pouze minimální kontakt, necítí potřebu se školou spolupracovat a rozvíjí své dítě v rámci, který sami uznají za vhodný. Dalším typem jsou „špatní“ rodiče, kteří

neprojevují zájem o školu a nepodporují dítě ve vzdělávání. Posledním typem jsou rodiče „snaživí“, kteří svým nadměrným zájmem o školu, a snahou se s dětmi svědomitě připravovat, mohou zvyšovat nejistotu vyučujících, kteří si jimi připadají ohroženi. Problémem pro školu se stává i časově náročná komunikace s těmito rodiči.

Rabušicová a kolektiv (2003) provedli výzkumné šetření, ve kterém zjišťovali, jak jsou školami a rodiči vnímány rodičovské role ve vztahu ke škole, v rámci konceptů uvedených výše, v českém prostředí. Výpovědi respondentů poukázaly na to, že v českém prostředí najdeme 82% rodičů zákazníků, 38% partnerů, 22% rodičů vnímaných jako problém a pouze 18 % jako občanů.

Výsledky tohoto výzkumu tedy poukázaly na skutečnost, že v České republice najdeme většinou rodiče, kteří ke škole přistupují jako zákazníci. Není jim lhostejné, jakou kvalitu výuky jejich dítě dostane, přejí si dobré vyučující, školu si vybírají, a od této instituce získávat informace o tom, jak si jejich dítě vede, plní své povinnosti vůči dítěti a totožný přístup vyžadují i od školy.

Například i Čapek (2017) považuje žáka a jeho rodiče za zákazníky, kteří jsou oprávněni vyžadovat po škole určitou kvalitu služeb. Zájem rodičů o vzdělávání jejich potomka je tedy zcela legitimní a v pořádku, kvalitní škola by jej měla vítat a nepřístupovat ke komunikaci s rodičem pouze v případě potíží ale jako možnost prezentovat vlastní dobrou práci a žáka naopak chválit.

2.1 Dilemata vztahu mezi rodinou a školou

Rodiče i škola sdílejí stejný zájem, jímž je co nejkvalitnější vzdělání dětí. Partnerství těchto dvou stran je však nutné vnímat jako vzájemnou odpovědnost a porozumění dosažitelným individuálním cílům pro každého žáka, způsobům dosahování těchto cílů, a rovněž míry zapojení jednotlivých aktérů – tedy školy, rodičů i samotného žáka (Pol, Rabušicová, 1998).

Toto vyjednávání však může být dle mého názoru v praxi poměrně obtížné, jelikož každá rodina, žák i učitel může mít na podobu konkrétních cílů, metod využívaných

k jejich dosažení i podílů svého příspěvku ke vzdělávání a spolupráci jinou představu, a liší se i ochota jednotlivých aktérů vyjednávat či přistupovat ke kompromisu. Navíc je nutné brát v potaz, že například děti s AS i další žáci s potřebou podpůrných opatření nemusejí zvládat plnění některých cílů již z podstaty svého znevýhodnění, přestože se snaží jak žák, tak jeho rodina. Pokud tento faktor vyučující nezohledňuje, může docházet k nepochopení mezi rodinou a školou a zhoršení vzájemných vztahů.

Pol a Rabušicová (1998) hovoří o rozporu přístupu k rodičům, jako o jednom z dilemat ve vztahu mezi školou a rodinou, kdy škola přistupuje k rodičům, jakožto k homogenní skupině, u které zobecňuje její požadavky, aby na ně mohla reagovat. Dochází však k tomu, že tím stírá rozdíly mezi jednotlivými rodinami, které ve skutečnosti ve značné míře existují, a v praxi tak může podporovat diskriminaci určitých jednotlivců nebo skupin mezi rodinami. Potíž spočívá právě v tom, že rodiče nejsou stejnorodou sociální skupinou, ale liší se v mnoha ohledech, např. ekonomickým statusem, rasou, náboženským vyznáním apod. Ze zmíněných informací vyplývá, že je nutná změna přístupu na straně školy i rodiny, aby mohlo dojít k optimalizaci vzájemné spolupráce.

2.2 Rozvíjení vztahu mezi rodinou a školou

Jak vyplývá z předchozího textu, pozitivní vztah mezi rodinou a školou je předmětem neustálého vyjednávání a vzájemné spolupráce. Tento vztah se neustále vyvíjí po celou dobu školní docházky dítěte a na jeho fungování je nutné aktivně pracovat.

Existují principy, které jsou pro rozvoj vztahů mezi rodinou a školou podstatné, a které by škola měla nejen znát, ale také aktivně uplatňovat, mezi něž patří (srov. Batiani, 1989 in Pol, Rabušicová, 1998):

- **Kritické přezkoumání existujících aktivit**

Škola by měla provádět formativní hodnocení, zahrnující názory všech zúčastněných stran, zda vše v oblasti vztahů rodiny a školy správně funguje. Může se jednat například o zjišťování procenta rodičů, kteří se pravidelně účastní třídních schůzek.

- **Naslouchání rodičům**

Tuto formu interakce mezi rodinou a školou považují autoři ve vztahu rodiny a školy za klíčovou. Toto naslouchání by mělo mít konkrétní praktickou podobu, například opakované dotazování skupin rodičů na jejich názor ohledně nejrůznějších záležitostí školy, nebo ústní či písemná komunikace s jednotlivými rodiči.

- **Znalost prostředí, ve kterém se škola nachází**

Škola k úspěšnému rozvoji vztahů s rodiči a veřejností potřebuje znát složení místního obyvatelstva a převažující postoje ke škole, aby věděla, koho a jakým způsobem oslovuje.

- **Organizování praktických aktivit**

Efektivním způsobem ke zjištění případných problémů je pořádání akcí pro rodiče. Z nich pak mohou vyplynout otázky, které si musí vyučující i vedení školy zodpovědět.

- **Stanovení vztahů rodiny a školy jako priority školy**

Škola by měla vytvořit konkrétní strategii a kroky v těchto oblastech:

- 1) Pravidelné jednání pedagogického sboru a vedení školy o tématu vztahu školy a rodiny
- 2) Rozvoj řízení školy, její organizace a vnějších vztahů školy
- 3) Uspokojování potřeb vyučujících a jejich profesního rozvoje

- **Hledání inspirace jinde**

Škola se pro účely rozvoje vztahů s rodinami může inspirovat zkušenostmi a nápady jiných škol, stejně jako dalších pedagogických institucí a odbornou literaturou. Zjištěné poznatky by měla umět účinně přizpůsobit a aplikovat na vlastní podmínky a situaci.

III. Empirická část

3 Cíl výzkumu a formulace výzkumné otázky

V rámci diplomové práce se zabývám vztahem dětí s Aspergerovým syndromem a jejich rodin ke škole. Tato práce si klade za cíl hloubkově prozkoumat a porozumět povaze těchto vztahů, zjistit, které faktory utvářely vztah dětí ke škole, a které faktory ovlivnily vztah jejich rodičů k této instituci. Jedním z výzkumných záměrů této práce je i komparace perspektiv dětí a jejich rodičů.

Hlavní výzkumnou otázku a její dílčí výzkumné otázky jsem zformulovala následovně:

Jaká je povaha vztahu dětí s Aspergerovým syndromem a jejich rodiny ke škole?

- Jaké faktory ovlivňují vztah ke škole u rodičů a které u dětí s AS?
- Jak současnou školu rodiny vnímají? Jak se v současné škole cítí děti s AS? Liší se nějakým způsobem perspektivy rodičů a dětí?

4 Výzkumný soubor

Výzkumný soubor byl tvořen 5 dětmi ve věku 12-15 let a jejich rodiči. Mým kritériem výběru respondentů bylo, aby se jednalo o žáky druhého stupně základních škol, kterým byl diagnostikován Aspergerův syndrom. Hlavním důvodem volby probandů staršího školního věku je předpoklad, že žáci na druhém stupni a jejich rodiny mají za sebou delší vzdělávací dráhu, tedy i více zkušeností se školou. Jako první jsem s prosbou o účast ve výzkumu oslovila rodinu chlapce s AS, kterou osobně znám, protože jsem v minulosti s rodinou krátce spolupracovala jako asistentka chlapce na jeho zájmovém kroužku. Jednalo se o jedinou rodinu, ve které, kromě dítěte, poskytl rozhovor oba rodiče společně, v ostatních případech byly rozhovory poskytnuty dětmi s AS a jejich matkami. Následné hledání dalších respondentů bylo vzhledem k vymezeným specifikům plánovaného vzorku náročnější, proto jsem vyhledávala potenciální probandy na internetu. Objevila jsem skupinu sdružující rodiče dětí s Aspergerovým syndromem, kteří zde sdílejí své

zkušenosti, informace a vzájemně se podporují. Tuto skupinu jsem oslovila s prosbou o pomoc při realizaci výzkumu, a na skupinu vyvěsila příspěvek, ve kterém jsem popsala svůj výzkumný záměr a kritéria hledaných rodin. Byla zde využita metoda příležitostného výběru (dle Ferjenčíka, 2010), kdy se na základě mé žádosti dobrovolně ozvaly matky dětí s AS, které byly ochotné spolupracovat a měly zájem zúčastnit se se svými dětmi výzkumu. Všichni dětské respondenty jsou žáky běžných základních škol. Za velmi přínosné považuji zařazení jedné dívky s Aspergerovým syndromem, která obohatila původně genderově jednostranný vzorek žáků. Výběr respondentů byl poměrně problematický, jelikož mnoho rodin, které původně spolupráci přislíbily, a se kterými jsem se několik měsíců domlouvala na vhodném termínu realizace rozhovorů, nakonec spolupráci odřekly. Nejčastějším důvodem byl nedostatek času a nepříznivé psychické rozpoložení dětí s AS. Nakonec se však podařilo navázat výbornou spolupráci s pěti rodinami, které byly velmi vstřícné a rozhovor se mnou realizovaly.

Podrobnější informace o účastnících výzkumu uvádím níže, včetně přehledové tabulky s nejdůležitějšími charakteristikami žáků jejich rodin a škol, aby si čtenář mohl udělat alespoň základní představu o kontextu výzkumného souboru. Ráda bych na tomto místě zdůraznila, že se jedná o informace získané pouze na základě rozhovorů s účastníky výzkumu, ovlivněné jejich názory, nikoliv o oficiální anamnestické údaje ani oficiální charakteristiku škol. Získání těchto informací bylo ovlivněno mírou sdílnosti jednotlivých probandů, z tohoto důvodu se popisy rodin liší v množství údajů i jejich podrobnosti.

Tabulka č. 1 – základní údaje o výzkumném souboru

	Dítě č. 1 Patrik	Dítě č. 2 Hynek	Dítě č. 3 Adam	Dítě č. 4 Lucie	Dítě č. 5 Čestmír
Třída	9.	8.	7.	6.	7.
Věk	15 let	14 let	12 let	12 let	14 let
Diagnóza, věk určení	AS + ADHD od 5 let	AS od 10 let	AS od 4 let	AS + ADHD, 10 let + 6 let	AS od 7 let (původně ADHD od 6 let)
Medikace	Ano	Ne, aktuální odmítá užívat	Ne, nikdy ji neužíval	od 6. třídy ne	Ano
Zájmy	plavání, lezení, PC, fyzika	anime, PC hry, cizí jazyky	malování, koloběžka	houpačky, paličkování	slovníky, kolo, vlaky, TV
Počet škol včetně mateřských	5, v aktuální škole od 2. třídy	3, v aktuální škole od 4. Třídy	4, v aktuální škole od 6. třídy	3, v aktuální škole od 6. třídy	2, ve stejné ZŠ od 1. Třídy
Charakteristika aktuální školy	běžná ZŠ, spádová, větší město	běžná ZŠ, dobrá pověst, větší město	běžná ZŠ, spádová, město	běžná ZŠ, město	běžná ZŠ, horší pověst, vesnice
Počet žáků ve třídě	29 žáků	30 žáků	23 žáků	29 žáků	15 žáků
Podpůrná opatření ve škole	AP, IVP	AP, IVP	AP, IVP	Žádná	AP
Domácnost sdílí s	matkou, otcem, starší sestrou	matkou	matkou a jejím partnerem	matkou a otcem	matkou, partnerem, mladší sestrou

Rodina č. 1 – syn Patrik

První rodina žije společně v panelákovém bytě na sídlišti ve velkém městě. Matce i otci je 41 let, matka je voják z povolání, otec je celník. Rodiče jsou sezdáni. Syn Patrik, 15 let, má diagnózu Aspergerův syndrom a ADHD, studuje 9. třídu běžné základní školy, jedná se o velkou sídlištní školu, která je spádová, užívá mediakci. Do třídy chodí 29 žáků. V předchozích letech navštěvoval celkem tři mateřské školy, z toho dvě speciální a dvě základní školy. Patrik má starší sestru, které je 17 let a aktuálně studuje druhý ročník střední průmyslové školy.

Rodina č. 2 – syn Hynek

Druhá rodina žije rovněž v bytě ve velkém městě. Matka, 38 let, aktuálně pracuje jako pečovatelka, dříve pracovala na různých pozicích v různých oborech. Se synem Hynkem, 14 let, žije sama, další děti nemá. Aktuálně je krátce po rozchodu s partnerem, se kterým žila tři roky. Biologický otec syna s nimi nežil v podstatě nikdy, ale vycházejí spolu dobře. Chlapec měl odklad školní docházky, protože je narozen na podzim. Aktuálně chodí do 8. třídy běžné základní školy bez speciálního zaměření, kterou matka popsala jako školu s velmi dobrou pověstí. Jedná se o Hynkovu druhou základní školu, ve třídě je vzděláváno celkem 30 žáků. Byl mu diagnostikován Aspergerův syndrom a v několika posledních měsících přestal užívat mediakci, odmítá ji z vlastní vůle.

Rodina č. 3 – syn Adam

Třetí rodina žije ve středně velkém městě, matka dojíždí za prací. Syn Adam, 12 let, chodí do 7. třídy běžné ZŠ v místě bydliště, jedná se o jeho třetí základní školu. Byl mu diagnostikován Aspergerův syndrom, medikaci nikdy neužíval. Má staršího bratra, který již s rodinou nebydlí. Matka a biologický otec Adama jsou rozvedení. Ve společné domácnosti žije Adam s matkou, jejím nastávajícím manželem, kteří spolu čekají dalšího potomka.

Rodina č. 4 – dcera Lucie

Čtvrtá rodina žije na vesnici v rodinném domě. Matka pracuje jako dělnice, otec je řidič z povolání, rodiče jsou sezdáni a mají jednoho potomka. Dcera Lucie, 12 let, chodí do 6. třídy běžné základní školy ve městě, kam sama dojíždí. Ve třídě je 30 žáků. Kromě Aspergerova syndromu má diagnostikován ještě ADHD a od začátku šesté třídy již neužívá medikaci. Jedná se o její druhou základní školu, předchozí škola byla mnohem menší, na vesnici.

Rodina č. 5 – syn Čestmír

Pátá rodina žije ve městě ve velkém rodinném domě se zahradou. Domácnost tvoří čtyři členové, matka (34 let), syn s AS (14 let), dcera (10 let), partner matky. Partner má ve střídavé péči dva své syny, takže někdy sdílí domácnost členů šest. Biologický otec chlapce před pěti lety zemřel. S odstupem času a zkušenostmi se synem se matka domnívá,

že měl otec také Aspergerův syndrom, ale nikdy nebyl diagnostikován. Matka pracuje jako fotografka, aktuálně si dělá kurz asistenta pedagoga a chce začít studovat speciální pedagogiku na vysoké škole. Doufá, že jí to pomůže pochopit některé věci týkající se syna, i kvůli ostatním dětem, aby pochopila, jak s nimi správně pracovat. Čestmír se vzdělává v běžné devítileté základní škole na vesnici, podle slov matky má škola horší pověst, jelikož je vyhlášena velkým množstvím nepřizpůsobivých žáků. Aktuálně chodí do 7. třídy a užívá medikaci. Ve třídě je celkem 15 žáků. Do této školy, po přestěhování rodiny do města, dojíždí.

5 Metodologie výzkumu

Empirická část práce je kvalitativního charakteru. Kvalitativní přístup dle Švaříčka a Šed'ové (2014) analyzuje a interpretuje data tím, že hledá sémantické vztahy mezi daty a spojuje popisné kategorie do logických celků. Zásadní charakteristikou kvalitativního přístupu je zkoumání jedinečných a neopakovatelných jevů, které mohou lidí vnímat velmi odlišnými způsoby (Miovský, 2006). Kvalitativní přístup jsem tedy zvolila, jelikož mým cílem nebylo zobecnění získaných informací na širokou populaci žáků s AS a jejich rodin, ale co nejhlubší vhled do vztahů probandů ke škole, porozumět tomu, jak rodiny reflektují svou jedinečnou individuální zkušenost se školou, což kvalitativní metodologie umožňuje.

Jako hlavní výzkumná metoda zde byl použit polostrukturovaný rozhovor. Podle Švaříčka a Šed'ové (2014) používá kvalitativní přístup polostrukturovaný rozhovor za účelem získání komplexní informace o zkoumaném jevu. Ferjenčík (2010) považuje rozhovor za vysoce interaktivní proces, kterým získáváme zprostředkovaná data, jakými jsou informace například o názorech, postojích, záměrech nebo přáních. Otázky k rozhovoru jsem měla připravené dopředu, ale sloužily spíše orientačním způsobem. Pořadí témat v rozhovoru bylo u jednotlivých respondentů často přeházené, v určitých bodech rozhovoru přeskakovali účastníci ve výpovědi z přítomnosti do minulosti, vraceli se k některým tématům nebo přinášeli témata nová. Snažila jsem se postihnout všechna určená témata, zároveň reagovat na výpovědi probandů a přiléhavým způsobem se doptávat, abych získala více informací. Okruhy témat pro rodiče mapovaly hodnocení školy rodičem, přístup k dítěti a jeho vzdělávání, osobnost a projevy dítěte, školní kariéru dítěte a diagnostický proces. Rozhovor s dětmi se zaměřoval na jejich postoj ke škole, ke třídě, výuce a spolužákům, dále mapoval sociální vztahy dítěte, představy o budoucím směřování a jeho vzdělávací opory.

Při sběru dat jsem se snažila navodit již od počátku bezpečné prostředí a přátelskou atmosféru, která byla předpokladem k větší otevřenosti probandů, proto jsem přenechala rodinám rozhodnutí o tom, kde budou rozhovory realizovány. Se třemi rodinami jsem se sešla v kavárně, s dalšími dvěma rodinami jsem hovořila prostřednictvím videohovorů, jelikož osobní kontakt nebyl, kvůli opatřením v souvislosti s pandemií COVID-19, možný. Realizace rozhovorů proběhla v období od října 2019 do dubna 2020.

Před zahájením samotných rozhovorů jsem probandy informovala o tématu své diplomové práce, povaze výzkumu, jeho využití a svých právech, tedy skutečnosti, že účast na výzkumu je zcela dobrovolná a mohou od ní kdykoliv odstoupit či odmítnou odpovědět na otázky. Dále byli ujištěni o tom, že zůstane zachována jejich anonymita. Všichni účastníci výzkumu souhlasili s nahráváním rozhovorů. Poté podepsali informovaný souhlas, který jsem pro účel výzkumu připravila, jeho podobu lze shlédnout v příloze této práce. Rodiny, se kterými jsem hovořila prostřednictvím videohovorů, byly s obsahem informovaného souhlasu seznámeny ústně a podepsaný mi ho posílaly emailem zpět.

V úvodu rozhovoru jsem probandy vždy požádala, aby mi řekli něco o sobě, své rodině a škole, abych získala alespoň základní údaje o rodinách a jejich životních zkušenostech. Následovaly polostrukturované rozhovory. Rozhovory s dětmi s Aspergerovým syndromem trvaly průměrně 30 minut, v závislosti na komunikačních a vyjadřovacích schopnostech probandů. Z povahy diagnózy vyplývá, že děti s AS neodpovídaly na všechny otázky volně, často bylo nutné jim otázku mírně přeformulovat, a více se doptávat, jelikož u některých témat odpovídaly jednoslovně nebo jednou větou. U některých témat, která je zaujaly, se naopak některé děti rozpovídaly více, tudíž jsem je nepřerušovala a v některých případech se stalo, že určitá témata obsáhly samy, aniž bych se na ně musela doptávat. Rozhovory s rodiči byly výrazně obsáhlejší, trvaly různě dlouhou dobu, většinou v intervalu od 60 do 120 minut.

Všechny rozhovory byly nahrávány na diktafon a následně byla provedena jejich doslovná transkripce, abych zachovala autenticitu výpovědí. Po přepisu byly rozhovory okamžitě smazány, abych předešla případnému zneužití dat. Identifikační údaje nebyly uvedeny a jména dětí byla změněna, abych zachovala anonymitu všech účastníků výzkumu. Rodinám byla přiřazena čísla podle pořadí, v jakém s nimi byly realizovány rozhovory. Tatáž čísla obdržely i děti s AS, aby v textu bylo možné přiřadit je k jejich rodinám.

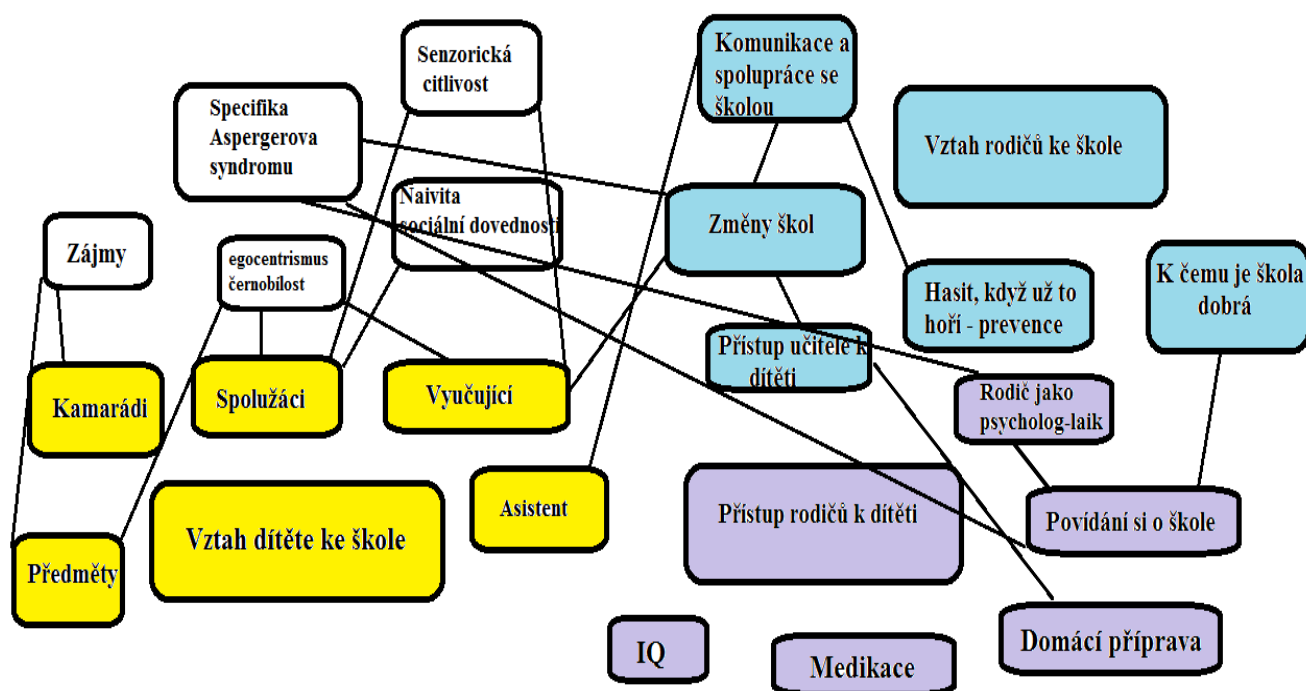
Následně jsem přistoupila ke kvalitativní analýze dat, kterou jsem zahájila procesem kódování, v první fázi se jednalo o kódování otevřené, kdy jsem text rozdělila na různé velké jednotky podle významu – slova, věty i celé odstavce. Těmto významovým fragmentům jsem přidělila jména, neboli kódy, které jsem v textu barevně odlišovala.

Tento postup mi umožnil lepší orientaci v textu a pomohl s následnou analýzou dat. Kódování ukázalo, která témata se ve výpovědích objevovala, opakovala a překrývala. Poté přišlo na řadu axiální kódování, kdy jsem dále hledala v datech souvislosti a vzniklé kódy jsem na základě jejich významové podobnosti a tematické příslušnosti seskupovala do kategorií, až jsem dospěla k vytvoření nadřazených kategorií s následujícími názvy:

- *Vztah rodičů ke škole*
- *Vztah dítěte s AS ke škole*
- *Přístup rodičů k dítěti s AS*
- *Specifika Aspergerova syndromu*

Pro ilustraci uvádím schéma vztahů mezi nadřazenými kategoriemi a některými vybranými kategoriemi nižšího řádu.

Obrázek č. 1 – Schéma kategorií



6 Popis a analýza výzkumných dat

V následující kapitole, kterou považuji za stěžejní část diplomové práce, se budu věnovat analýze a interpretaci získaných dat. Nejprve představím jednotlivé rozhovory, jejich formální stránku a seznámím čtenáře s jejich průběhem. Obsah rozhovorů bude nastíněn pouze okrajově, pozornost mu bude věnována až v další kapitole při samotné analýze a interpretaci dat.

6.1 Seznámení s rozhovory

U všech realizovaných rozhovorů se objevil zajímavý jev, kdy se všichni rodiče podívovali tomu, že jejich potomek s AS zvládl tak dlouhý rozhovor a zároveň odpovídal k tématu. Někteří tento výkon nazvali jako nejsmysluplnější a nejdelší rozhovor v životě dítěte. Tuto skutečnost si vysvětluji tím, že žáci byli srozuměni s tématem výzkumu a věděli, že se zajímám o jejich osobu, specifika a potíže. Dalším důvodem mohl být velký prostor a pozornost, kterou při svém vyjádření dostali, mohli hovořit o svých zájmech a tématech, která se jich dotýkají, aniž by byli přerušováni. To koresponduje s pojetím Attwooda (2012), který považuje komunikaci jedinců s AS za plynulejší a obsáhlejší, pokud se vztahuje k jejich zájmu nebo něčemu, co dobře znají, protože se cítí jistější a mají v příslušné oblasti bohatší slovní zásobu.

Rozhovor s rodinou č. 1 (rodiče Patrika)

Rozhovor s první rodinou byl nejdelší ze všech realizovaných rodičů, trval celé dvě hodiny. Tento fakt mohl být ovlivněn zejména ochotou rodiny spolupracovat a vypovídat o sobě a svém synovi, který mohl souviset s tím, že se s rodinou osobně známe. Jedná se také o jedinou rodinu, ve které se rozhovoru zúčastnili a svůj názor sdělili oba rodiče. Oba se ve svých názorech zcela shodovali a své vyprávění vzájemně doplňovali. Celý rozhovor se nesl ve znamení otevřené a přátelské atmosféry.

O svých názorech hovořili rodiče zcela otevřeně, bez snahy o přikrášlování skutečnosti. Bylo patrné, že se v problematice vzdělávání orientují, sami si aktivně

vyhledávají aktuální informace o možnostech podpůrných opatření, o spolupráci s poradenskými zařízeními i se školou. Dále hledají další způsoby, jak syna podpořit s pomocí různých organizací, věnujících se problematice poruch autistického spektra, které jsou však dle jejich názoru pro většinu rodin s těmito dětmi těžko dostupné, ať už z finančního nebo logistického hlediska. Při tomto rozhovoru jsem se nepotřebovala příliš doptávat, jelikož rodiče hovořili velmi samostatně a témata často obsáhli z vlastní iniciativy a vyčerpávajícím způsobem. Dokonce přinesli do rozhovoru mnoho zajímavých nových oblastí, které nebyly předem z mé stany zamýšleny, ale velmi téma obohatily. Jedním z těchto témat bylo vnímání rodiny širokým okolím a negativní dopad synovy jinakosti na rodinu, vztah manželů i dětství jeho starší setry. Rodina má bohaté zkušenosti se školami, jelikož již po dobu vzdělávací dráhy svého syna mnoho vystřídali, nejvíce z celého výzkumného souboru. V rozhovoru byla také vyjádřena obava o budoucnost syna, proto ho rodiče velmi podporují ve vzdělávání i snaží se postupně pracovat na zvyšování jeho samostatnosti.

Rozhovor s dítětem č. 1 (Patrik)

Rozhovor s Patrikem trval půl hodiny. Po položení některých otázek následovala mírná pauza, bylo patrné, že se Patrik snaží rozmyslet si, co řekne, aby podal přijatelnou odpověď. V těchto chvílích jsem vnímala mírné projevy úzkosti, jako mačkání kloubů na rukou a nepatrné tiky v obličeji. V průběhu rozhovoru těkal očima, oční kontakt navázal vždy při položení otázky, snažil se o to i při odpovídání, ale dlouho ho neudržel. Celkově však chlapec působil poměrně uvolněným dojmem, v některých místech rozhovoru podával zážitky vtipnou formou, schopnost pobavit ostatní považuje za svou silnou stránku. V rozhovoru místy využíval odborné výrazy, cizí slova a řeč celkově působila dojmem rozhovoru s dospělou osobou, což bývá pro AS typickým znakem, ale mísily se v ní i nespisovné a vulgární výrazy, pokud hovořil za jiné osoby nebo sám za sebe v přímé řeči. Patrik občas nahradil některá slova citoslovci, aby vyjádřil svou emoci k danému tématu.

Patrik odpovídal na otázky zpočátku přiléhavě, několikrát však během hovoru odbočil k jinému tématu. Místy požadoval upřesnění dotazu, aby lépe pochopil, který konkrétní jev mám na mysli. Na některé otázky odpovídal pouze několika větami, ale některá témata ho zaujala natolik, že o nich dokázal hovořit několik minut zcela samostatně. Přidával často konkrétní zážitky a zkušenosti ze své historie ve škole, například na prvním stupni, ve družině a z výletů. Dokázal ve vztahu ke škole zhodnotit subjektivně vnímaná pozitiva i negativa. V průběhu rozhovoru často zmiňoval své zájmy. Celým interview se táhla potřeba Patrika zmiňovat svou inteligenci jakožto výhodu a odlišnost od spolužáků.

Rozhovor s rodinou č. 2 (matka Hynka)

Hynkova matka byla velmi otevřená spolupráci, sdělila, že ona její i syn chtějí svým příspěvkem k mé práci pomoci dětem s AS ke zlepšení jejich vzdělávacích podmínek. Interview trvalo hodinu a půl. V rozhovoru rovněž velmi otevřeně hodnotila svůj postoj ke škole, a velmi obsáhle popisovala vlastní zkušenosti. Ani u tohoto rodiče nebylo nutné klást další doplňující otázky, protože hovořila samostatně po velmi dlouhou dobu.

Realisticky se stavěla k přístupu vyučujících, popsala častý rozpor mezi tím, jak situace vnímá a popisuje její syn, a jaká je skutečnost. Přístup školy hodnotila s ohledem na možnosti, které má tato instituce, i vyučující v ní, k dispozici. Uznala také vlastní podíl na zhoršení prospěchu syna. Negativně se nevyjadřovala ke škole jako takové, tu naopak chválila, ale spíše hodnotila jednotlivé vyučující s tím, že se lze setkat s velmi odlišným přístupem jednotlivých pedagogů. Zaujalo mě, že kromě výtek vůči chování a přístupu svého syna ke škole, ho také v průběhu rozhovoru často chválila, vyzdvihovala jeho přednosti a silné stránky. Bylo patrné, že i při časově náročném zaměstnání se mu velmi věnuje a pracuje na jeho rozvoji. Stejně jako první rodiče, i Hynkova matka zmínila, jakým způsobem rodinu ovlivnily názory a postoje jejich známých a příbuzných.

Rozhovor s dítětem č. 2 (Hynek)

Rozsah rozhovoru s Hynkem byl dvacet minut. Hynek na otázky odpovídal poměrně úsečně a bez častějšího uvádění podrobností, většinou si vystačil s několika větami, u mnoha otázek pak pouze s jednou větou. Otázkám však rozuměl a vhodně na ně reagoval. V jeho řečovém projevu jsem nezpozorovala žádné výraznější nápadnosti. Velmi mě však zaujalo, že po celou dobu rozhovoru se mnou Hynek udržel oční kontakt, který navíc působil velmi přirozeně. Matka v rozhovoru uvedla, že syna systematicky vede k navazování očního kontaktu od útlého věku. Poměrně nápadný byl i Hynkův vzhled, jelikož měl dlouhou ofinu, přes kterou mu bylo vidět do obličeje pouze částečně. Tato image pravděpodobně souvisí s jeho zájmem o japonské manga komiksy, ve kterých postavy tyto účesy nosí.

V souvislosti se školou zmiňoval zejména věci, které mu tam vadí. Popisoval projevy a chování vyučujících i spolužáků, které je mu nepříjemné. Bohatší odpovědi se týkaly oblastí jeho zájmu, což bylo typické pro všechny žáky výzkumného souboru a koresponduje to s povahou Aspergerova syndromu.

Rozhovor s rodinou č. 3 (matka Adama)

Délka rozhovoru se třetím rodičem byla hodinu a čtyřicet minut. Interview probíhalo velmi příjemné, stejně jako u předchozích dvou rodin, i tato matka byla velmi milá a ochotně odpovídala na všechny mnou položené dotazy. Také v tomto případě rodič hovořil otevřeně, odpovědi byly velmi podrobné, s popisem prožitých zkušeností a nebylo nutné se více doptávat.

V rozhovoru matka hodnotila školu ambivalentně, ale vyjádřila pochopení pro náročnost práce vyučujících, a kromě nedostatků, zmínila pozitivní aspekty přístupu školy. Zdůraznila, že v tomto věku považuje za důležité, aby se snažil zejména syn a nespolehal na školu poskytovaná podpůrná opatření. Stejně jako předchozí rodiny, se i ona snaží svého syna při studiu podporovat a často s ním o škole hovoří. Přiznala, že v názorech, například na některé vyučující, se synem rozcházejí. Tento jev se vyskytl i v jiných

rozhovorech, k jeho příčinám se budu vyjadřovat později při interpretaci dat. Tato rodina několikrát změnila školu, v průběhu synovy školní docházky.

Rozhovor s dítětem č. 3 (Adam)

Rozhovor s Adamem trval 25 minut. Adam působil během rozhovoru klidným dojmem, ochotně odpovídal na otázky. Jeho odpovědi byly obsáhlejší, vztahovaly se k položené otázce, ale často v tématech mírně přeskakoval. Stávalo se, že se během vyprávění dostal něčemu jinému nebo ho napadla odlišná myšlenka, ale sám se k původnímu tématu vracel. Po celou dobu rozhovoru se snažil o navazování očního kontaktu, což se mu poměrně dobře dařilo. Na krku měl pověšená velká sluchátka. Pokud hovořil o zážitku, který se ho emočně dotýkal a nepovažoval jej za vyřešený, měl tendenci se k němu vracet a jej částečně vkládat i do dalších odpovědí. Nevysvětlil však kontext této události a hovořil o ní se samozřejmým předpokladem, že budu situaci rozumět. Tento kontext poté doplnila Adamova matka.

Ambivalentně hodnotil předměty i vyučující a převážně negativně hovořil o svých spolužácích. Tato kritika však byla velmi vágní, Adam nedokázal popsat, jaké chování či osobnostní vlastnosti mu u spolužáků vadí.

Rozhovor s rodinou č. 4 (matka Lucie)

Čtvrtý rozhovor byl specifický, jelikož jsem hovořila s matkou jediné dívky s AS ve výzkumném souboru. Další odlišností od všech předchozích interview byla také jeho realizace prostřednictvím videohovoru. Rozhovor trval celkem hodinu. Zpočátku matka působila mírně rezervovaně, držela si odstup, což mohlo být ovlivněno právě formou komunikace, která v tomto případě nahradila osobní kontakt. Po prvních pár minutách se však matka více uvolnila a otevřela. Jednalo se o příjemný rozhovor. Odpovědi nebyly tak bohaté na detaily, musela jsem se více doptávat, ale matka byla velmi ochotná, odpovídala na všechny položené otázky a snažila se k nim uvést vše, co ji k tématu napadlo. Velmi také oceňuji snahu, se kterou mi pomáhala motivovat svou dceru, aby také svolila k rozhovoru se mnou.

Byla zhodnocena pozitiva i negativa současné školy, ve které je Lucie vzdělávána. Z výpovědi matka bylo patrné, že k ní Lucie chová velkou důvěru, probírá s ní události ze školy, své pocity i svá tajemství. Matka si je vědoma negativního vztahu dcery ke škole a trápí ji, že jí nemůže pomoci s návratem na původní školu, která nemá druhý stupeň. Rovněž dceři pomáhá s učením a uděluje jí rady, týkající se chování v kolektivu, prožívání ostatních a komunikace s vyučujícími i spolužáky.

Rozhovor s dítětem č. 4 (Lucie)

Jak již bylo zmíněno výše, Lucie byla jedinou dívkou výzkumného souboru. Za její účast jsem tedy byla velmi vděčná. Rozhovor byl unikátní nejen z hlediska jeho absolvování v podobě hovoru prostřednictvím počítače, ale také v tom, že Lucie byla jediným účastníkem výzkumu, kterého jsem neviděla. Důvodem byly její velké obavy a stud z videohovoru. Tímto způsobem, dle výpovědi matky, odmítá Lucie komunikovat obecně, nejen se mnou, ale i se svou terapeutkou, ke které má blízký vztah. Z těchto důvodů se hovor také jednou odkládal, aby mohla matka s dcerou promluvit, úspěšně jsme spolu hovořily až další den, přičemž dívčinou podmínkou byl hovor bez videa. Byla jsem tak ochuzena o možnost udělat si o dívce bližší představu a o pozorování jejích neverbálních projevů. Přestože tuto skutečnost považuji za jeden z limitů získání výzkumných dat pro tuto práci, rozhodla jsem se tuto rodinu přesto zařadit do výzkumného souboru. Hlavním důvodem byl fakt, že perspektiva dívky s AS na danou problematiku pro mne byla velmi unikátní a cenná. Rozhovor trval dvacet pět minut. Lucie byla milá, velmi ochotně odpovídala na všechny otázky. Dívčina řeč působila zvláštním dojmem, snažila se mluvit až přehnaně spisovně, ale tato spisovnost se téměř neustále střídala s nespisovnými tvary zejména přídavných jmen. Zajímavý byl kontrast mezi místy dospěle volenými slovy při komunikaci a zájmy jako je houpání na houpačce, které by běžně věkově náležely spíše do období mladšího školního či dokonce předškolního věku.

V souvislosti se současnou školou hovořila Lucie velmi negativně, protože se jí stýská po bývalé škole, na kterou v rozhovoru často vzpomínala.

Rozhovor s rodinou č. 5 (matka Čestmíra)

Rozhovor s pátou matkou trval tři čtvrtě hodiny. Jeho realizace se několikrát odkládala z důvodu psychické nepohody syna Čestmíra. Interview také proběhlo prostřednictvím videohovoru. Matka hovořila velmi otevřeně a sama doplňovala mnoho podrobností. Rozhovor s ní byl velmi milý.

Pokud hovořila o tématu školy, hodnotila matka jednotlivé vyučující a jejich rozdílný přístup. V hovoru často zmiňovala pokroky svého syna směrem k samostatnosti, ke které ho s partnerem vedou. Velmi zajímavým tématem, které se během rozhovoru vynořilo, byla možná dědičnost Aspergerova syndromu u syna, jelikož matka uvedla svou domněnku, že zesnulý biologický otec Čestmíra měl rovněž tento syndrom, ale nikdy mu nebyl diagnostikován.

Rozhovor s dítětem č. 5 (Čestmír)

Rozhovor s Čestmírem byl vůbec nejkratším, ze všech uskutečněných rozhovorů, trval patnáct minut. Důvodem byly velmi stručné odpovědi, které obvykle zahrnovaly několik málo vět nebo slov. Trochu více se Čestmír věnoval pouze svým zájmům a zábavné historce ze školy, ve které figuroval. Velmi se však snažil odpovědět, co nejlépe. Interview se opět odehrálo prostřednictvím videohovoru. Během rozhovoru Čestmír často poposedával na židli, přibližoval obličej k obrazovce, a prováděl podobné pohyby. Chlapcova řeč působila dospělým dojmem, používal téměř výhradně spisovná slova. Další zajímavostí v řečovém projevu byla zvláštní intonace, kdy Čestmír konec každé věty protáhnul a položil výše, jako by ho chtěl vyzpívat. Podobným způsobem protahoval jednotlivá slova uvnitř vět, aby získal čas k domýšlení a dokončení věty. Zaujal mě i Čestmírův vzhled, působil velmi drobně a vypadal mladší, než ve skutečnosti je.

Shrnutí

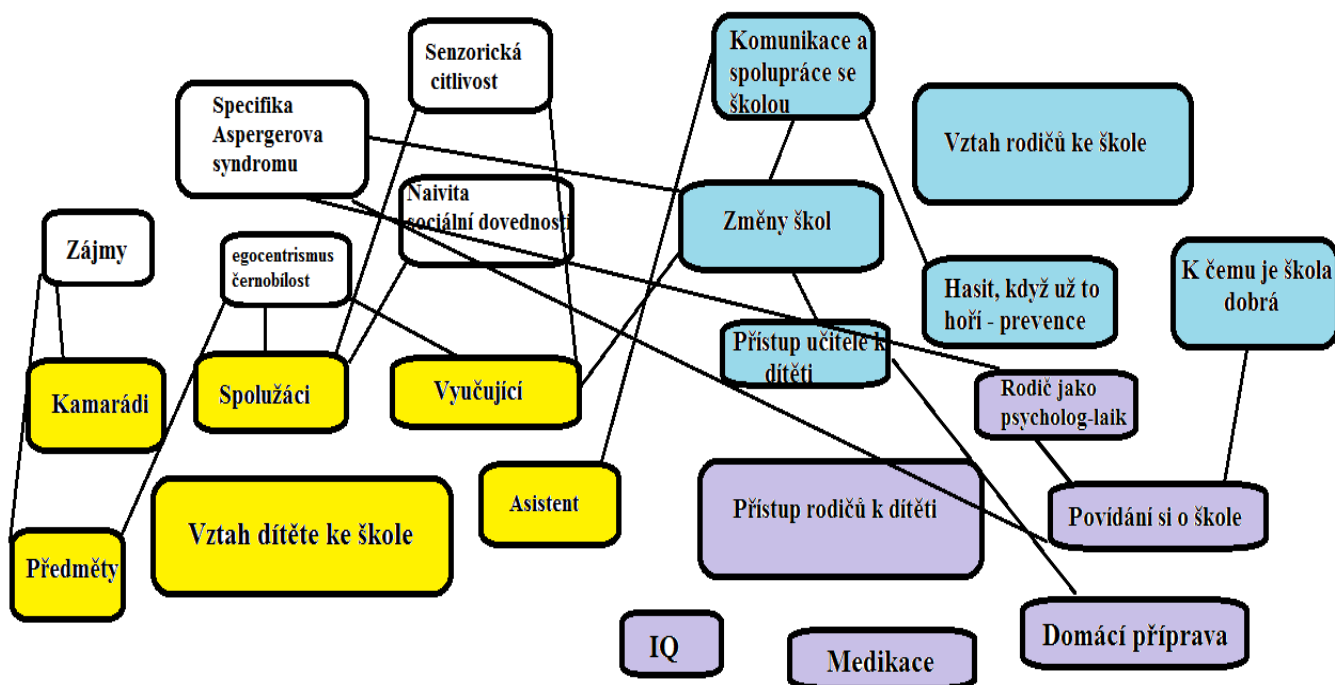
Obecně bylo možné při rozhovorech se všemi dětmi výzkumného souboru pozorovat zajímavé neverbální projevy, související s psychickou tenzí a hyperaktivitou. Dále jsem zaznamenala velkou variabilitu v udržování očního kontaktu, některým jedincům činilo jeho udržení značné obtíže, jiní naopak navazovali a udržovali kontakt očima poměrně úspěšně. Verbální projev všech žáků s AS byl velmi specifický, často hovořili spisovně, ale v řeči využívali i nespisovné a vulgární výrazy, v některých případech se objevila i zvláštní intonace. Celkově řeč místy připomínala rozhovory s dospělými jedinci, někteří žáci občas používali odbornou terminologie nebo cizí slova. V odpovědích jsem také zaznamenala mírnou latenci, když si děti rozmýšlely, jak na otázku zareagují. Výpovědi byly podávány s černobílou perspektivou, se kterou žáci popisovali školu, spolužáky, vyučující i vyučovací předměty a tyto popisy byly značně hodnotící. Vyprávění často chyběl kontext, který někdy žáci nedokázali smysluplně doplnit ani při následném doptávání. Děti poměrně často zabíhaly k jiným tématům, někdy se dožadovaly upřesnění otázky. Odpovědi spojené se zájmem jednotlivých dětí byly obvykle obsahově bohatší, zatímco na některé jiné otázky odpovídaly častou pouze jednoslovně nebo několika krátkými větami. U části dětí převažovaly ve verbálním projevu věty jednoduché nad souvětími.

Závěrem musím vyzdvihnout, že ačkoliv pro žáky rozhovor se mnou viditelně představoval poměrně náročný úkol a výzvu, všichni velice ochotně, upřímně a snaživě odpovídali na mnou položené otázky a občas se rozhovořili i nad jejich rámec. Tentýž přístup měli ve svých výpovědích i jejich rodiče, za což všem rodinám znovu velmi děkuji.

6.2 Analýza a interpretace dat

V následující části textu se budu věnovat analýze a interpretaci dat získaných prostřednictvím rozhovorů. Jednotlivé podkapitoly budou zahrnovat kategorie, které vzešly z procesu kódování dat. Pro ilustraci bude text doplněn ukázkami z rozhovorů s jednotlivými rodiči i dětmi, výpovědi respondentů cituji doslovně. Proto budou tyto úseky textu obsahovat i nespisovné výrazy.

Obrázek č. 1 – Schéma kategorií



6.2.1 Vztah rodičů ke škole

Komunikace a spolupráce se školou

O vzájemné komunikaci a spolupráci se školou hovořili rodiče poměrně obsáhle. Z forem komunikace s vyučujícími nejčastěji zmiňovali třídní schůzky, individuální konzultace a informace podávané přes elektronickou třídní knihu. Ukazuje se, že komunikace a spolupráce se školou jsou jedním z hlavních faktorů, které ovlivňují vztah rodiny ke škole.

Třídní schůzky jsou na většině škol tradičním způsobem komunikace s rodiči. Slouží především k informování rodičů o novinkách na škole, či připravovaných akcích třídy. Značnou nevýhodou této formy schůzek s rodiči je však jejich jednostrannost, po většinu času má hlavní slovo třídní učitel a rodiče dostávají pouze omezený, pokud nějaký prostor, k dotazům ohledně výuky nebo k vlastním připomínkám. Rovněž zde ani vyučující nemají prostor k individuálnímu hodnocení prospěchu a chování s rodiči všech žáků.

Tento způsob komunikace se školou zvýše uvedených důvodů osloveným rodičům nevyhovoval, nepovažovali ho za přínosný a většina rodičů na schůzky aktuálně nechodí, což dokládá následující úryvek:

Rodiče č. 1: *Na třídní schůzky nechodíme, to je úplně zbytečný, tam jsou informace typu: zaplaťte, přineste, ten zlobil, ten nechodí do školy, ten nemá bačkory, spíš informace o společnejch akcích.*

Někteří rodiče využívají prostor na třídních schůzkách nebo po nich, aby s vyučujícím osobně projednali požadavek nebo prosbu pro své dítě kvůli něčemu, co v přístupu k jejich dětem nefungovalo, ale setkali se s odmítnutím.

Rodiče č. 5: *Snažila jsem se na rodičáku třeba tý češtinářce vysvětlit, že sloh nebude schopen napsat, ale stále ho z toho známkuje, stále to po něm chce (...).*

Rodiče č. 1: *Nás posledně zamrzely třeba Vánoce – děti si dávají dárky, on žádné nedostane, tak jsme na třídní schůzce navrhli, jestli by nebylo lepší a fér, kdyby si vylosovali, že by každému dostal někoho, komu má dát dárek. Učitelka to zamítla, že to tak nejde, takže i když jsou nějaké vánoční nadílky a podobně, tak syn prostě nejde do školy, aby nebyl smutek. Protože je to fakt trapný, když všichni dostanou nějaký dárek a on tam nemá nic.*

V ukázkách byly uvedeny dva legitimní požadavky rodičů, jeden se týkal pedagogického přístupu a opíral se o oficiální doporučení poradenského pracoviště pro školu, zatímco druhý požadavek byl čistě lidský, rodiče chtěli chránit emoce svého syna prostřednictvím kroku, který bychom mohli považovat za zcela neproblematický, nevyžadující ze strany vyučující téměř žádnou snahu. Pocit marnosti a rezignace rodičů na snahu řešit situace s vyučujícími pak vyplývá z toho, že v těchto situacích mohou vnímat nedostatečnou podporu a pochopení, nebo dokonce nezáměr o emoční prožívání dítěte ze strany učitele.

Ukazuje se, že vzhledem k jedinečnosti dětí s AS a jejich specifickým potřebám, potřebují rodiče i individuálnější formu komunikace, osobně či po telefonu, při které má vyučující více času a která rodičům umožňuje vysvětlit svůj záměr podrobněji.

Rodič č. 4: *Stou předchozí školou byla spolupráce hodně dobrá (...). Celkově ta komunikace mezi námi byla dobrá, že jsme si řekli (...). I co se týče chování jsem hned věděla, co je dobře, co je špatně a byla jsem víc informovaná než teď v téhle velké škole. Tam jenom z rodičáku jednou za čtvrt roku. Tam to bylo víc individuální, když jsem je potkala, tak jsme si promluvili, nebyl problém. Když měla problém třeba ve druhé třídě, tak jsem vždycky v pátek zavolala učitelce, jak se nám vedlo tenhle týden, ona mi řekla, co a jak.*

Matka Lucie potvrdila, že jí častější a individuálnější forma komunikace s třídní učitelkou vyhovovala více. V tomto případě byl však individuálnější přístup a častější komunikace umožněna také osobním kontaktem mimo školu, jelikož učitelka bydlela ve stejné vesnici jako rodina, což je specifický případ komunikace, která ve městech většinou neprobíhá.

Z rozhovorů vyplynulo, že rodiče velmi vítají možnost pravidelné zpětné vazby od třídního učitele, jelikož jim umožňuje dozvědět se aktuální situaci svého dítěte a pružněji tak reagovat na jeho potřeby i na potřeby školy. Rodiče pak s dětmi probírají, jak se měly správně zachovat a snaží se tak předcházet dalším problémům, čímž pomáhají i škole. Jedna z matek však rozlišovala, které informace jsou pro ni důležité, a které naopak zbytečné, jelikož nemá na tento druh dění ve škole žádný vliv, ani možnost zasáhnout. V takových případech rozumí tomu, proč ji vyučující nekontaktuje.

Rodič č.5: *Je teda pravda, že paní učitelka třídní je taková, že ví, že většinu těch věcí si musí vyřešit sami, že je nezládnou vyřešit za ně. Nevyřeším, že on chodí o hodině na chodbu (...).*

Výzkum celkově poukázal na to, že individuální komunikace mezi rodinou a školou bývá minimální a odehrává se pouze v krizových případech. Škola se podle výpovědí rodičů ozývá až ve chvíli, kde se něco vážného stane. Často však například problémovému výstupu předchází období mírných změn, o kterých však rodič není informován a událost musí „hasit, když už naplno hoří“. Význam preventivní komunikace mezi rodinou a školou je tak zcela zásadní a pro rodiče se často stává jediným zdrojem informací o tom, jak jejich dítě ve škole funguje a co se děje ve třídě nebo ve výuce, jelikož většina žáků s AS takové věci rodičům doma nesdělují (viz kapitola přístup rodičů k dětem s AS). V tomto ohledu si škola pravděpodobně neuvědomuje, že dítě s AS nepředává informace rodičům stejným způsobem jako většina běžných žáků a že rodině tyto podstatné informace chybí.

Rodič č. 5: *Ve škole nevím, jak syn funguje, škola se mnou komunikuje tak, že když nezavolám, co se děje, tak mi to neřeknou. (...) A jinak tak jednou za dva měsíce volám. Když je něco fakt extrémního, tak zavolají, ale spíš nevolají. Volám třeba, když se mi zdají špatné známky. Třeba když měl fakt špatné známky ve fyzice, tak jsem volala, co se děje. Ale že by mi sami zavolali a řekli, že se synem je to tak a tak, to ne.*

Rodič č.3: *To byl problém na té soukromé škole, že se ke mně nedostávaly informace měsíc, dva, tři a pak najednou výbuch, co všechno se stalo. A já jsem říkala, že vůbec nic nevím.*

Tam mě bohužel ani asistentka nekontaktovala ani jednou. Takže se to prostě nahromadilo. I v tom, že mu třeba chyběly věci, ke mně se ty informace ani nedostaly.

Pokud škola kontaktuje rodiče pouze v případech, kdy se něco stalo, nebo se zhoršuje prospěch, jak rodiče uvedli, je potíží v negativně zaměřené komunikaci. Rodič se dozvídá pouze špatné zprávy, problémy a vyslechne si pouze negativní informace o tom, že jeho dítě něco nezvládá nebo něco provedlo. Někteří rodiče jsou pak naopak vděční, pokud je škola nijak nekontaktuje, protože je to pro ně signál o tom, že se nic neděje a nebudou popotahováni za problémy svého dítěte. Tento přístup byl oboustranný, rodiče často uváděli, že pokud mají pocit, že ve škole dítě relativně funguje a nic zásadního se neděje, snaží se do věcí „neš'ourat“ a školu nekontaktují. Z rozhovorů dále vyplývá, že ve vzájemné komunikaci mezi rodiči, školou a dítětem s AS chybí podpora a pochvala, která by mohla všechny strany motivovat k užší spolupráci.

Rodiče č.1: *Po nás nikdo nic nechce, syn tam žádný problémy nedělá.*

Hynkova matka však popsala, že komunikace se školou funguje velmi dobře, vzájemně se informují nejen s vyučujícími, ale i s asistentkou pedagoga. Matka tento přístup školy vítá a je příkladem toho, že na některých školách může vzájemná spolupráce a průběžná komunikace fungovat

Rodič č.2: *Komunikace funguje, máme elektronický žákovský knížky. Mám komunikační sešit asistentka versus já. Dvakrát ročně jsou tam třídní schůzky tři v jednom – učitel, dítě, rodič. Pak třídní schůzky a minimálně pětkrát, šestkrát za rok jdu na individuálně zařízenou schůzku. U té syn někdy je a někdy není. Sedmdesát až osmdesát procent těch schůzek iniciuje třídní učitel.*

Přístup vyučujících k dítěti

Ukázalo se, že některé postupy, které se rodičům osvědčily v přístupu k dítěti, by si přáli přenést do školního prostředí, aby učitel pracoval s dítětem s AS s větším ohledem k jeho potřebám. Rodiče popsali, že někteří vyučující používají na jejich dítě nevhodné strategie, které jsou buď zcela neúčinné, nebo naopak kontraproduktivní. Mohou tak mít

vliv na jeho vztah nejen k vyučujícímu, ale i ke škole. Někteří vyučující nechápou individuální potřeby dítěte s AS, ani jeho specifika a přistupují k němu stejným způsobem, jako ke všem ostatním dětem, což rodiče vnímají v určitých situacích, s ohledem na psychiku dítěte, jako problematické. To však neznamená, že by rodiče po vyučujících chtěli, aby žákovi s AS „umetal cestičku“. Tento přístup jsem nezaznamenala u žádného z rodičů. Naopak kvitovali, pokud vyučující vhodným způsobem vedl dítě k samostatnosti, pomáhal mu optimálně se rozvíjet a fungoval jako podpora v případech, kdy to dítě skutečně potřebuje.

Rodič č. 4: *Měla zpočátku problémy s komunikací, ale já jsem zavolala třídní, řekla jsem, jaký má problém a kdyby měla problémy s jinými učiteli nebo tak. Tak že si dojde za tou třídní, aby jí s tím pomohla. Tímhle způsobem jako fungujem.*

Rodiče č.5: *Moc to s ním neumí a myslím si, že oni v té škole jsou takový, že nemají všichni takovou trpělivost mu to vysvětlovat několika způsoby, byť má asistentku. Ale někteří učitelé, když mají špatnou náladu, tak nemají otevřenou mysl k tomu, aby se chovali jinak k němu. Berou ho jinak. Zakřičej na něj a to je všechno, ale na něj to třeba vůbec neplatí. Fakt se křičet nesmí, jak se zvedne hlas, tak konec, úplně, s ním se pak nedá komunikovat vůbec, může jít do nějakýho velkého afektu.*

Podobnou zkušenost jako matka Čestmíra měla většina rodičů. Mají pocit, že někteří vyučující zapomínají na problémy jejich dětí spojené s AS a vnímají ho jako zlobivého narušitele pořádku ve třídě. I situace, kdy vyučující na dítě křičí zcela bez efektu, byly popisovány rodiči často. Z těchto důvodů by rodiče opět ocenili častější individuální komunikaci se školou, aby mohli učitelům předat své zkušenosti, jak s dítětem pracovat, což by mohlo ulehčit starosti všem zúčastněným stranám. Někteří rodiče však tyto snahy vzdaly, protože mají pocit, že vyučující o takovou formu pomoci od rodičů nestojí. Jedním z důvodů může být přetíženost vyučujících, kteří si na individuální zacházení s dětmi s AS ve třídě nemohou nebo nechtějí najít čas, případně neochota přijímat rady od rodičů, kteří by tak mohli domněle ohrozit jejich kompetentnost a odbornost.

V historii vzdělávání svého potomka však rodiče našli i opačný přístup ze strany pedagogů, jedním z příkladů může být společná konzultace zástupců školy, vyučujících a rodiče, na které se vzájemně informují o svých představách a sjednotí postupy vůči dítěti, čímž lze předcházet mnoha problémům. Zkušenost Čestmírovvy matky by mohla být uvedena jako jeden z příkladů dobré praxe:

Rodič č.5: *Syn dostal loni v šesté třídě novou třídní učitelku (...). S tou jsme si hned v září sedly, i s asistentkou, domluvily jsme si co a jak. Pak přišla nová paní učitelka, s tou to bylo to stejné, naštěstí měla fajn přístup, že se snažila. Do té doby, než přišla, tak asistentka synovi psala zápisky a ona to zatrhlá, že ne. Má fakt dobřej přístup k tý samostatnosti, že asistentka mu může říct, že si to má napsat, ale napsat si to musí sám. Takže to bylo super, s nima jsme si sedly, všechno jsme si řekly.*

Ukázalo se, že ne všechny školy podle rodičů naplňují doporučená podpůrná opatření a berou ohled na specifika žáků s AS. Někteří rodiče sdělili, že jejich dítě nemá ani vypracovaný individuální vzdělávací plán, jiní se k němu staví negativně, protože je pro učitele podle nich pouhým cárem papíru a nastavená opatření nedodržují. Dále rodiče neschvalují hodnocení zapomínání úkolů nebo snahy ve výchovných předmětech známkou. Z rozhovorů však vyplynulo, že známkování učitelů ve většině případů respektují a spíše se snaží těmto jevům předcházet sami doma prací s dítětem.

Rodiče č.1: *(...) se vyrojilo hodně dětí se všelijakýma dys a poruchama, takže každej má na něco papír. A ti učitelé by podle toho měli uzpůsobit tu výuku. Jenže oni berou všechny děti úplně stejně, takže je jedno, jestli má takovou poruchu, nebo žádnou poruchu, nechávaj to být. Štve je to, protože musí sem tam udělat navíc nějaký papír, což je asi dvakrát za rok. My si myslíme, že je to obtěžuje, jak který učitele, samozřejmě.*

Hynkova matka však uvedla, že škola umožňuje jejímu synovi využívat odchod ze třídy s asistentkou, pokud si potřebuje odpočinout a také popsala, že v některých předmětech mu vyučující vytvářejí speciální výukové materiály, nebo ho nechají pracovat

s tabletem. Jeho zájmy a silné stránky pak například vyučující angličtiny podporuje tím, že se Hynek může vzdělávat v tomto předmětu v individuálním režimu, bez ohledu na tempo zbytku třídy, učitelka mu k tomu poskytuje anglické časopisy a knihy. Podobné možnosti má ve škole i Čestmír, ostatní rodiče individuální přístup ke svým dětem ve výuce nepopsali.

Jako nejdůležitější podporu pro své dítě ve škole rodiče chlapců vnímali jednoznačně asistentku pedagoga (Lucie asistenta nemá), která dětem pomáhá zvládat nejen výuku, afektivní stavy, ale částečně jim nahrazuje i nedostatek sociálního kontaktu ve třídě. Pokud nefungovala pravidelná komunikace se školou, asistentka byla pro rodiče často jediným relevantním zdrojem informací o tom, jak jejich dítě ve škole funguje a co se ve třídě a ve výuce děje.

Rodiče č.1: *Hlavně má problém, že když mu něco nejde, tak se u toho úplně zacyklí a je rozhozený na zbytek dne. Jemu se nepovede diktát, dostal trojku a má zkažený zbytek dne. Když tam ta asistentka není, tak se to pak sype i v předmětech, který mu normálně jdou.(...) protože on si ve škole opravdu nejvíc povídá s asistentkou, ta mu i něco přinese, když má narozeniny nebo svátek, nějakou drobnost, tak to je šťastnej, na Vánoce si spolu dávají dárky – já jí vždycky něco koupím. Nejvíc mu pomáhá ta asistentka, je rozdíl, když tam je a není, je to hned vidět. Když tam ta asistentka není, tak mu nikdo nepomůže ani s tím napětím, musí to zvládnout sám.*

Někteří rodiče však projevili pochopení pro náročnost práce učitele, zejména pokud se jednalo o větší kolektiv a ve třídě se objevovaly další problémy, které vyučující musel zohledňovat, například problémové chování ostatních žáků nebo více dětí s potřebou podpůrných opatření.

Rodič č. 3: *My se třeba rozcházíme v názoru na třídní, on říká, že je hrozná, mně přijde úplně v pohodě. Nemá to tam jednoduchý, protože těch dětí, který nemají ani základní level slušnosti při hodině je několik. Oni při té hodině fakt hodně ruší a ten učitel to fakt nemá jednoduchý (...). Takže já nevidím jenom tu špatnou stránku věci, jak je hrozná a podobně, ale vidím i druhou stránku věci. V podstatě to chování dětí se tam řeší denně.*

Rodič č.2: (...) ale na běžnou školu s přeplněnejma třídami s obrovskýma osnovama zahlcenýma, je to fajn. Syn má ve třídě dalších 6 dětí s IVP, jsou to třeba děti cizinců, něco je dyslexie, dysporuchy, jsou tam.

Změny škol

Většina rodin a dětí s AS v tomto výzkumném souboru má zkušenost se změnou školy, žáci během své dosavadní vzdělávací dráhy vystřídali škol a školek hned několik. Jedinou výjimkou byl Čestmír, který chodí od první třídy do stejné základní školy.

Rodiče uváděli, že si školu nemohli vybrat, protože při sdělení informace o tom, že jejich dítě má diagnostikovaný Aspergerův syndrom, byli školami odmítáni. Většinou proto jejich potomek musel jít do školy, která vzhledem k aktuálnímu trvalému bydlišti rodiny, byla jeho spádovou školou. Ukázalo se tedy, že v porovnání s rodiči běžných žáků, jsou rodiče dětí s AS velmi limitováni ve výběru školy.

Rodiče č.1: My jsme hledali co nejlepší školu pro syna, ale když se školy dozvěděly, že má Aspergera, tak ho nikde nechtěli. Takže nakonec nám zůstala jenom ta spádová, protože tam ho vzít museli.

Rodič č.3: (...) my jsme tu školu nevybírali, my jsme přestěhovali a spadáme tam. Ale musím říct, že když jsem školu původně hledala, my jsme měli dvě vedle sebe, tak když jsem sdělila, že syn má Aspergerův syndrom, tak nás vlastně odmítly obě školy. V podstatě, i když podle adresy jsme do té jedné spadali, tak paní ředitelka nás prostě odmítla. Až nakonec se to vyjasnilo, že ona nás tam prostě vzít musela.

Změnám škol a okolností, za kterých k nim docházelo, rovněž přisuzuji značný vliv na vztah dětí s AS i jejich rodičů ke škole. Některé rodiny musely školu změnit z přirozených příčin, jako je stěhování nebo přestup z menší školy, která nemá druhý stupeň. Závažnějšími důvody pro změnu škol byly například neúnosná situace způsobená nepřijetím dítěte vyučujícími, nezvládnutí jeho projevů, či dokonce šikana žáka s AS jeho učitelkou – v případě Hynka. Také zde bylo poukázáno na důležitost spravedlivého

přístupu v hodnocení výkonů i chování. Otázka férovosti v přístupu vyučujících k dítěti s AS byla pro rodiče obecně jedním ze zásadních faktorů ve vztahu ke škole.

Rodič č.2: *Ale na konci třetí třídy se jim změnila třídní učitelka a najednou začaly obrovský potíže. (...). A syn jí tak těžce nezapadal do toho její představy, jak bude třídu učit. Vygradovalo to, opravdu ... nemám ráda slovo šikana, ale tady asi jiný není. Bylo to popouzení spolužáků proti synovi ze strany té učitelky. Rozdílnost v hodnocení, při známkování.(...). Samozřejmě poznámky za všechno, ale tak když nachytáte bandu tří dětí, nemůžete dát poznámku jenom jednomu. Byla tam jednoznačně ta neférovost. I v situacích, kdy to bylo přiměřené, to bylo nefér, v porovnání s těmi ostatními, a to syn nesl tak těžce, prostě vnímal vztah mezi sebou a tou učitelkou.*

V Hynkově případě se propojil odchod ze školy se šikanou, vztahem učitelky k němu a také s přístupem spolužáků, kteří se k němu, podle popisu matky, nechovali pěkně, protože je paní učitelka k tomuto jednání naváděla. Tato zkušenost pro chlapce mohla být velmi traumatizující. Hynkova matka se na základě těchto událostí rozhodla syna umístit na jinou školu z vlastní vůle.

Patrikova rodina se setkala se silným tlakem na odchod dítěte ze vzdělávacího zařízení přímo od pedagogů, v důsledku nezvládnutí projevů a chování dítěte vyučujícími v době, kdy Patrik chodil do školky.

Rodiče č.1: *tak se tam v podstatě s tou ředitelkou domluvili a tlačili nás, ať prostě odejdeme z té školky pryč, chtěli nás vyštípat.*

K čemu je škola dobrá

Rodiče hodnotili význam školy pro dítě nejen s ohledem na získávání znalostí, ale především z hlediska socializace dítěte. Školu vnímají jako místo, kde se může jejich dítě s AS rozvíjet v oblasti komunikačních a sociálních dovedností a může se připravit na nástrahy běžného života, které by v domácím prostředí nezískalo. Nejlépe tento názor ilustruje ukázka z rozhovoru s rodiči Patrika.

***Rodiče č.1:** Jako pozitivní ale vidíme i to, že musí chodit do toho kolektivu a musí se naučit se v něm nějak pohybovat a chovat. Je dobrý, že není furt zalezlej doma sám, protože on kdyby mohl, tak by ani nevylezl, celej den, nejlépe celej rok, maximálně na záchod. Pomáhá mu to v tom, že mluví před lidma, musí dělat referáty, takže být schopen něco sesmolit, není to vždycky úplně super výsledek, ale je to důležitý. Musí se naučit trochu projevovat, on má hrozný problémy s vystupováním, drmolí, kouká do země nebo do všech stran, má pocit, že to naprosto jasné vysvětluje, přitom nikdo absolutně nechápe, o čem mluví. (...)že to v budoucnu nějak zúročí, doufejme. Když ho budeme pořád chránit, a bude v nějaký bublině, tak o to víc narazí, až bude velkej.*

6.2.2 Vztah dítěte s AS ke škole

V další části práce se budu věnovat perspektivě žáků. Pokusím se rozebrat, jakým způsobem vnímají školu, co zde hodnotí pozitivně či negativně, případně jaké by si přáli změny.

Žáci často popisovali svou školu velmi prakticky, kdy mě verbálně „provázeli“ po škole, hovořili o jejím vzhledu, popisovali budovu, třídy a podobně. Na vztah ke škole jsem se tak většinou musela doptávat.

***Hynek:** Škola je normální, rozdělená na dvě budovy, ale furt se někam stěhujeme, nikdy nejsme ve stejný třídě. (...) ty lidi mi tam vaděj docela. Třeba dneska tam jedna holka dostala škytavku a ta druhá se tomu neustále smála, takže se rozesmála i ta vedle a takhle to vedlo*

k řetězový reakci vlastně. Nedalo se tam vůbec učit.(...) Nechodim tam rád, to skoro nikdo. Kvůli těm spolužákům hlavně.

Čestmír: *Já chodím do školy na vesnici. Je to velká škola. Jsou tam zaměstnanci. Chodím do sedmé třídy. Ve třídě je patnáct dětí. Je to dobrý. Mám dobré spolužáky. Líbí se mi tam.*

Adam: *Tam jsou lidi, který jsou úplně šílený občas někde, ale jinak je to dobrý. Jsem tu už dva roky, od šestý třídy. Je to normální základka.*

Lucie: *No teď jak chodím do tý nový školy do města od šestý třídy, tak tam se mi moc nelíbí. Teď je nás ve třídě 29. Je tam hluk.*

Ve výpovědích se objevila pozitivní i negativní hodnocení škol. Výhrady měli žáci zejména ke svým spolužákům (kromě Čestmíra, který je označil jako dobré), jejichž chování hodnotili žáci s AS jako nevhodné a k obecnému hluku ve třídě. Vztah ke spolužákům bude analyzován níže v samostatné kategorii.

Na otázku, zda se do školy těší, odpověděl kladně pouze Čestmír, ostatní děti se vyjádřily negativně a Patrik uvedl ambivalentní odpověď. Dokázal popsat, které stránky školní docházky vnímá jako kladné, sem zařadil fakt, že škola je od toho, aby se v ní učilo, tudíž se těší na výuku a nové poznatky, vyzvedl dokonce snahu učitelů pomáhat dětem, což svědčí o tom, že nějakou podporu a kladný vztah k sobě ze strany vyučujících vnímá. Negativně naopak hodnotil chování spolužáků. Adam s Lucií uvedli, že se do školy netěší, ale baví je jejich oblíbený předmět – matematika. Adam pouze dodal, že mu vadí ranní vstávání, což považují za běžnou stížnost i u mnoha intaktních žáků.

Adam: *Já se asi těším, až to skončí. My tam teda nemáme nic výživnýho, co bysme dělali v hodině. Jo matika, ta mě jako baví hodně a děláme zlomky, což mi jde. Takže na to se docela jako těším. Jako jo, občas mě to tam baví. Mně vždycky ráno jenom štve to vstávání.*

Patrik: *Nemůžu říct, že bych tam nechodil rád, ani že bych tam chodil jako úplně rád. Je to něco mezi. Nechce se mi tam zrovna dvakrát, ale vim, že tam musím bejt. Ale občas je to i docela fajn tam bejt, protože se učíme. Ale pak mě tu myšlenku zkazej spolužáci, takže... No, hlavně se těším na hodiny s paní učitelkou Novákovou, protože ta učí chemii a přírodopis. A taky na paní*

učitelku Vágnerovou, která učí fyziku. Ty jsou dycky fajn... Škola jako sama o sobě není špatná, učitelé jsou upřímně docela dobrý a snaží se jako pomáhat žákům.

Výzkum tedy poukázal na zajímavý fakt, že většina žáků s AS v tomto souboru se do školy netěší, a to z jiných důvodů, než bychom očekávali u běžných školou povinných dětí na druhém stupni, které se do školy těší především na společnost svých přátel a třídního kolektivu. Žáci s AS se však spíše těší na samotné vyučování (ale pouze na své oblíbené předměty), než na spolužáky, které naopak popsali jako překážku ve vzdělávání, jelikož vyrušují a dělají hluk, který je dětem s AS nepříjemný.

Ideální škola

Na otázku, jak by si žáci představovali ideální školu, odpovídali podle toho, jak byli se svou aktuální školou spokojeni. Děti, které nebyly spokojené s kolektivem třídy, uvedly, že by změnily své spolužáky (v Adamově případě i některé vyučující) a to zejména z důvodu jejich nevhodného chování a hlučnosti.

Patrik: *Ticho. Víc nepotřebuju. To by i stačilo. Změnil bych spolužáky. To je celkem snadná odpověď. Učitelé i předměty se mi zdají docela v klidu, já tam jako žádný problém s učiteli nemám.*

Hynek: *Změnil bych tam ty lidi.*

Adam: *Bez těch úplně šílených lidí, určitě. Učitelé, který něco naučej, ale aby byli v pohodě, nekřičeli a tak. No a hlavně, aby tam nebyl jeden spolužák, on je super, já ho mám jako rád, tak nějak, ale on je tak strašně hlučný.*

Lucie: *Byla by to ta vesnická s druhým stupněm. Ty spolužáci se tam chovali, jakože slušně k těm učitelům.*

Lucie uvedla, podobně jako chlapci, že v její ideální škole by nebyli její současní spolužáci, kteří se chovají nevhodně, ale její odpověď byla specifická v tom, že nehovořila

o vysněné škole, ale za ideální považuje svou minulou školu, kde absolvovala první stupeň. Na bývalé spolužáky ráda vzpomíná a jejich chování k učitelům popsala jako slušné. Je však pravděpodobné, že jejich chování nebylo ovlivněné pouze dobrým vychováním, jak soudí Lucie, ale také menším počtem žáků ve třídě a věkem. Je pravděpodobné, že v průběhu druhého stupně by i tito žáci začali používat vulgární výrazy a proměnilo by se alespoň částečně i jejich chování k vyučujícím. Domnívám se, že pokud by měla i na druhém stupni Lucie stejnou třídu, hodnotila by své spolužáky negativněji než je tomu dnes.

Zcela odlišnou odpověď od zbytku skupiny podal Čestmír. Ideální školu popsal z hlediska jejího vybavení, které by se mu líbilo. Se spolužáky žádný problém nemá a žádný požadavek na jejich změnu v průběhu rozhovoru nevzněl.

Čestmír: Byly by tam automaty, jídlo a pití. Velké množství počítačů.

Předměty a vyučující

Většina žáků s AS nehodnotila školu jako celek, ale vyjadřovala se k jednotlivým předmětům. Žáci nejčastěji popisovali, které předměty jsou jejich oblíbené a které nemají příliš v lásce. Tento výběr byl velmi variabilní, každý jedinec s AS měl individuální oblíbenou sadu předmětů, nelze rozhodně říci, že by žáci s AS v tomto výzkumném souboru obecně preferovali určitý typ předmětů. Naopak se ukazovalo, že nejoblíbenější předmět jednoho žáka, mohl být pro jiného noční můrou.

Patrik: Na škole mě nejvíc teda baví fyzika a chemie, přírodopis a matika. To jsou asi moje nejoblíbenější předměty. A ty méně oblíbené bývá většinou tělocvik (...).

Hynek: Čeština a dějepis je úplně nejhorší. Děláme tam úplně zbytečnosti, který už umíme.

Adam: Nejoblíbenější předmět mám určitě matika, němčina, angličtina určitě (...)

Lucie: (...) a to je fyzika. Já nenávidím. A tělocvik!

Jedinou výjimkou byla tělesná výchova, která se netěšila oblibě ani u jednoho z oslovených dětí s AS, ve většině případů byla nechut' ke cvičení důsledkem motorické neobratnosti těchto žáků, která bývá popisována jako jeden z projevů AS, neoblíbeností kolektivních aktivit a dále tím, že děti s AS v tomto předmětu nespatovaly žádnou důležitost ani smysl. Z tělesné výchovy byl osvobozen pouze Čestmír, důvodem však nebyla úroveň jeho motorických schopností, protože ve volném čase aktivně sportuje, ale jeho neschopnost plnit v těchto hodinách pokyny vyučujících. Toto zjištění je zajímavé, jelikož u běžných žáků se obvykle tradičně těší předměty výchovného charakteru, a zejména pak tělesná výchova mnohem větší oblibě.

Volba oblíbenosti předmětů závisela na tom, zda předmět souvisel se zájmy daného žáka a dále, zda v něm spatoval subjektivní důležitost a využití.

***Patrik:** A obzvlášť jsem nenáviděl zeměpis, ten jsem upřímně nesnášel. K čemu? Mám atlas! Když to chci vědět, kde to je, tak se podívám nebo si to najdu na internetu. Nikdy mi to nepřišlo zrovna dvakrát důležitý (...).Mě docela zajímá finanční gramotnost.Protože já bych docela rád věděl, jak zacházet s penězma, já nechci zrovna skončit na nule s penězma, někde na ulici žebrat.*

Dalším kritériem pro hodnocení předmětu jako oblíbeného či neoblíbeného byl vyučující daného předmětu. Pokud učitel nesplňoval představy žáků o tom, jak by měl být předmět vyučován, hodnotily negativně celý předmět, přestože se jednalo o látku, která souvisela s jejich zájmy, a za jiných okolností by si takovou hodinu užili. Ze získaných dat vyplývá, že pro respondenty bylo důležité, aby se v předmětu hlavně něco naučili.

***Adam:** Fyziku nemusím a ještě výtvarku moc nemusím, což je docela sporný, protože rád kreslim, ta učitelka mi občas leze na nervy, protože když kreslíme portrét, tak ona řekne, že se oči vejdou třikrát do šířky těla a ty oči nakreslila takhle velký a obrovskou hlavu, takže to bylo...A tu fyziku nemám rád, protože ten učitel to vážně neumí učit, když máme vždycky supla, tak je to super, protože nás něco naučí.*

Čestmír: *Nebaví mě v občance ta češtinářka.*

Osobnost a přístup učitele k výuce a žákům fungoval i obráceně. Pokud dětem vyhovovalo jednání učitele a způsob jeho výuky, automaticky také předmět, který vyučuje, považovali za dobrý. Vnímání vyučujících žáky bylo značně černobílé, všichni žáci dělili své učitele pouze na dobré a špatné. V některých případech nebyli schopni popsat, proč právě konkrétního vyučujícího hodnotí pozitivně nebo negativně a podrobnější informace o jejich vztahu k danému učiteli vyplynuly až z rozhovorů s rodiči.

Čestmír: *Matiku mám rád. Na tu máme dva učitele, na seminář je dobrý učitel. Protože je hodný.*

Lucie: *Já jsem v poslední době začala zvládat matiku, protože máme fakt dobrou učitelku (...). Ona umí fakt učit matematiku, že ji chápu.*

Jak je patrné z výše uvedených ukázek, přístup učitele k výuce a jeho chování k žákům měl vliv nejen na hodnocení jím vyučovaného předmětu, ale také na to, jak samotného učitel vnímali žáci s AS. Děti kvitovaly, pokud uměl vyučující látku řádně vysvětlit, ale také pokud ji dokázal podat zajímavým způsobem a zábavnou formou. Rovněž často oceňovaly, pokud vyučující zadával lehčí úkoly a nepřetěžoval žáky. Lucie popsala i přístup své třídní učitelky, která ji podporuje a dívka za ní může přijít, pokud má nějaký problém.

Výzkum ukázal specifikum posuzování učitele dětmi s AS, které vyplývalo z jejich smyslové hypersenzitivity. Těmto žákům velmi vadí, pokud učitel v hodinách křičí a je na ně nepříjemný. Z tohoto důvodu byli pozitivně hodnoceni buď učitelé, kteří jsou milí a nemají potřebu často zvyšovat hlas, ale také přísnější učitelé, protože vzbuzují u spolužáků respekt, a v jejich hodinách panuje klid a ticho. Toto zjištění se projevovalo nejen ve výpovědích, týkajících se aktuálních učitelů, ale i v odpovědích na mou otázku, jak by podle respondentů měl vypadat ideální vyučující.

***Čestmír:** Ideální učitel by měl vypadat, že by nám měl dávat lehké věci a nervat na nás. Vadí mi, když nějací učitelé začnou rvát.*

***Adam:** Učitelé mi přijdou tak nějak normální tam. Kromě teda jednoho, kterýho teda moc nemusím, protože ten je haha, samá sranda, ale nic nás nenaučí. Takže z testu mám potom horší známky, když se nenaučím. Ten nás učí matiku. Oblíbenou učitelku mám na němčinu (...), umí vážně učit. Protože ona ví, že tři hodiny je fakt málo na tu němčinu, takže nás to učí postupně ale i rychle. Takže pak opravdu něco naučí z té němčiny.*

Za zajímavé zjištění považuji, že několik žáků ze souboru neslo velmi nelibě, pokud učitelé rezignovali na řešení kázeňských a jiných prohřešků jejich spolužáků. Negativně hodnotili vyučující, bez ohledu na jiné faktory, pokud oni sami některá pravidla nedodrželi a například chodili do hodiny pozdě. Tato tendence s nejvyšší pravděpodobností souvisí s potřebou jedinců s AS mít určená pravidla a velmi doslovné lpění na jejich dodržování i ze strany ostatních. Ve škole jsou pravidla pevně dána školním řádem a některá další interní pravidla vymezená vyučujícími. Pro tyto žáky může být velmi stresující, pokud něco, tak striktně daného není kontrolováno a vymáháno, ba dokonce dodržováno učiteli, kteří tyto hranice sami nastavili a měli by být nositeli školní kultury tím, že půjdou všem žákům příkladem.

Domnívám se, že zkoušení posouvání hranic a nedodržování pravidel lze u dětí v rané adolescenci považovat za běžné, proto nad některými věcmi vyučující pravděpodobně mávnou rukou, jinak by byli zahlceni řešením drobných prohřešků žáků. Pro jedince s AS je však toto jednání nepochopitelné a neakceptovatelné. Někdy nerozlišují mezi vážným porušením školního řádu a menšími prohřešky, a požadují potrestání jakéhokoliv odklonu od chování, které považují za správné. V případě, který popsal Hynek, se však jedná o záměrné ničení školního majetku. Takto závažné porušení školního řádu by mělo být předmětem vyšetřování a řešení ze strany školy vždy. K Hynkovu tvrzení však chybí další kontext, takže se jedná čistě o jeho osobní úhel pohledu, k následujícímu řešení kauzy nemusel mít přístup vzhledem k tomu, že se jednalo o žáky z vyššího ročníku.

Hynek: Na záchodech je to takovej extrém, že tam přijdou nějaký deváťáci a ty se snažej vykopnout dveře. Nikdo to tam neřeší. Učitelé na všechno kašlou. Jednou tam vyvrátili ty dveře od těch záchodů.

Adam: Mně přijde, že těm učitelům je to občas už jedno. Třeba minule nám paní učitelka pouštěla video o přírodě, no a všichni tam byli na mobilu. Učitelka je i viděla, takže už jí je to jedno. Všem je to jedno.

Lucie: (...)Potom konečně! Přijde učitel, kterej chodí pozdě.(...) ale základem je, že ten učitel vždycky přijde pozdě!

Spolužáci, kolektiv

Patrik: Jako spolužáci jsou otravný, asi takhle bych to popsal. To je většina z nich, protože většina nezná slovo MLČ. Takže většinou povídaj a povídaj, což mě absolutně vytáčí, protože já se chci učit. A ne tam poslouchat něčí podělanou historku, která mě stejně nezajímá. Ale ať mě aspoň neotravujou, já bych to docela rád věděl, ty věci, co tam říká učitelka. Nemůžu se soustředit, protože oni tam vzadu pořád kecaj, kecaj a kecaj...většinou tam nic moc s tím nendělám, tak si dám hlavu do dlaní a jenom je v klidu proklínám.

Všichni žáci kromě Čestmíra hodnotili kolektiv jako celek negativně, vnímají, že jsou třídou dlouhodobě ignorováni, což může mít za následek ztrátu motivace se do skupiny zkusit proniknout. Rozdíl mezi Čestmírem a zbytkem souboru v hodnocení kolektivu může být i fakt, že jako jediný má ve třídě malý počet spolužáků, pouze 15, lze se tak domnívat, že ve třídě je větší klid, než v rozsáhlých kolektivech ostatních žáků s AS. Výzkum ukázal, že pro některé žáky nebyl třídní kolektiv referenční skupinou, to znamená, že do něj vlastně nechťejí patřit a přestal pro ně atraktivní, jelikož se spolužáky nesdílejí stejné cíle a zájmy. Dalším důvodem je i hlučnost spolužáků, která jim velmi vadí a chování, které jedinci s AS hodnotili jako nesmyslné a nevhodné. Je však možné, že nadměrné zdůrazňování toho, jak jsou spolužáci strašní a vyzdvihování vlastního přístupu jako toho správného může být i určitou obranou ze zklamání nad tím, že do kolektivu nezapadají, přestože by chtěli. Vliv na hodnocení třídního kolektivu měly i zkušenosti žáků

z minulých škol a tříd. Kolektivy, ve kterých jedince s AS působil dlouhodobě, často už od školky s přesahem na první, nebo dokonce i druhý stupeň, byly těmito dětmi hodnoceny výrazně pozitivněji, než kolektivy u žáků, kteří do nich vstoupili až později. Pravděpodobně zde spolužáci vnímají žáka s AS lépe, protože ho znají od útlého věku a na jeho odlišnost jsou zvyklí. Projevují pak vůči spolužákovi s AS větší pochopení, dokážou mu i pomoci a podporovat ho, což obohacuje celou třídu. Tento jev bylo možné vysledovat u bývalé třídy Lucie a současné třídy Čestmíra, oba v těchto kolektivech znali nebo znají děti už od mateřské školky.

***Lucie:** A jinak jsou prostě drzí. Ty se jen tak nezklidněj Nevím, já se s nima spíš nechci bavit. Neotravujou mě, ale spíš mě tak jako přehlížej Na vesnici jsem se hlavně bavila s holkama ze třídy, s klukama jsem si občas taky povídala.*

Podobné srovnání žáků prvního a druhého stupně bylo ve výzkumu typické. Opět se zde projevila určitá rigidita myšlení a černobílé vnímání, které jsme sledovali již v předchozích kategoriích. Jedinci s AS hodnotili spolužáky na prvním stupni zpětně jako hodnější, slušně vychované, s lepšími vztahy ve třídě i vhodnějším chováním k vyučujícím. I vzhledem k tomu, že vývoj u dětí s AS probíhá pomaleji, většinou nechápaly chování svých raně adolescentních spolužáků, kteří na druhém stupni přestávají dodržovat pravidla vštěpovaná jim na prvním stupni i doma a považovali je za špatně vychované. Odlišný vývoj dítěte a jeho spolužáků vede k prohloubení propasti mezi nimi a může zvýraznit stránky odlišnosti jedinců s AS, které v nižších ročnících nebyli aktuální. Jejich zájmy a názory se mohou často více rozcházet a pro děti s AS je ve starším školním věku stále těžší najít se spolužáky společnou řeč nebo aktivitu. Jedním z takových příkladů může být Lucie, která se i v tomto věku nejraději houpe na houpačce, nebo nezájem dětí o romantické vztahy a druhé pohlaví (kromě Čestmíra, který zájem o děvčata jeví).

***Patrik:** (...) ty žáci na druhém stupni, hnus, je mi z nich na nic, když se na ně podívám, tak vidím lidské trosky (...) Zbytek je pár nevycvičených goril, když to tak řeknu. První stupeň je upřímně řečeno ještě docela dobrý, první stupeň je fajn. Tam jako i ty žáci jsou docela slušní, tam*

učej, jak se správně chovat, jak říkat dobrý den a podobně, což je jako fajn. A pak se podíváte na druhé stupeň, ježíšmarja...

Je však možné, že nadměrné zdůrazňování toho, jak jsou spolužáci strašní a vyzdvihování vlastního přístupu jako toho správného, může být i určitou obranou žáků s AS ze zklamání nad tím, že do kolektivu nezapadají, přestože by chtěli.

Dalším jevem, který se v souvislosti s kolektivem v rozhovoru vynořil, byla sociální naivita některých žáků s AS, kteří v domněnku, že se s nimi spolužáci baví, plní jejich pokyny. Nejsou schopni rozeznat, že se nejedná o pravou kamarádskou interakci a vztah a jsou vděční za pozornost, kterou se jim v tu chvíli od spolužáků dostává. Rodiče u těchto situací vnímají nerovnost postavení svého dítěte v takových aktivitách, ale nepovažují ji za neškodnou, patřící k věku spolužáků. Některým rodičům vlastně stačí, pokud jejich dítěti nikdo neublíží, protože jsou si vědomi toho, že přátelství navazuje velmi těžko, pokud vůbec a do kolektivu vzhledem ke své jinakosti příliš nezapadá.

Rodič č.5: *Tak kluci začali být všichni v pubertě, takže ho naváděj k takovým různým věcem. Občas má teď tendenci osahávat holky, ale ty si s ním poraděj většinou. Oni s ním chodí už od školky, takže jsou zvyklí, jinak by to nefungovalo nikdy měl být v osmičce, Ale spolužáci se s ním normálně bavěj. Myslím si, že se k němu chovají opravdu s respektem k tomu, co mu je. Jako nešikanují ho, nejsou na něj zlí. Zjistili, že ho můžou navádět ke kravinám, takže to zkoušej, ale to mi nepřijde nic špatného, to patří k věku. A vždycky ho chválej za známky a divěj se, když má špatnou známku. A máte dvě tři holčičky, který se s ním bavěj hodně už od školky, to jsou ty, co tu byly na těch narozeninách. Snažej se ho i uklidnit (...) holky se mu prostě líběj.*

Rodiče č.1: *Ale on o těch přestávkách se buď baví s asistentkou, nebo si hraje hry na mobilu, tak to tam nějak odtrpí, a jde domu. Co se týká té třídy, oni ho moc neberou. Nechávej ho sice žít, Hlavně asi tím, že se nezapojuje do kolektivu, ale on ho asi ani ten kolektiv moc nechce, je to takový vzájemný. On si na to asi zvykl a teď už mu to tak vyhovuje. Možná i chtěl zapadnout, když byl menší, ale těžko říct, on se nikdy k těm kamarádům neměl.(...) Jsem zvědavá, jak to bude v pubertě, jestli bude řešit holky, protože zatím ho to nezajímá.*

Ostatní rodiče popsali, že buď jejich dítě ve třídě žádného kamaráda nemá, nebo vlastně netuší, jakým způsobem se spolužáky jejich potomek vychází a pouze se domnívají, jak ve třídě funguje, protože k tomu nemají k dispozici žádné informace.

Často se v rozhovorech projevila neschopnost žáků s AS vycházet se svými vrstevníky, jejich rodiči i samotnými dětmi pak byly popsány spíše interakce s mladšími dětmi nebo dospělými.

Jedinci s AS se však nevyjadřovali pouze ke třídnímu kolektivu jako celku, ale dokázali vybrat spolužáky, se kterými poměrně vycházejí. Většinou se jednalo o děti, které rovněž vykazovaly nějakou odlišnost, byly považovány za chytré, sdílely podobný zájem jako konkrétní žák a neprojevovaly se žádným nápadným nebo hlasitým způsobem. Jednalo se však pouze o vztahy, které bychom neoznačili za přátelské, ale spíše založené na fyzické blízkosti a schopnosti takového jedince snášet. Častá byla paralelní aktivita na telefonech, kdy s těmito spolužáky hrají jedinci s AS různé hry nebo si prohlížíjí obrázky. Sami rodiče některých žáků ve svých výpovědích potvrdili, že dítě vnímá přátelství jinak a opravdové kamarády ve třídě nemá, což potvrzuje výsledky výzkumů o tom, že jedinci s AS definují přátelství odlišným způsobem než intaktní populace. Analýza ukázala, že děti s AS sice nenavázaly žádná skutečná přátelství ve svém kolektivu, ale někteří jedinci (Adam, Hynek) si dokázali najít skutečného kamaráda mimo třídu, se kterým tráví i volný čas, což potvrdily i jejich matky.

***Adam:** To mám tak, že se bavím s dvouma, třema lidma, s ostatníma to mám tak, že je... no taky se s nima občas bavím, ale nemám je moc rád, protože jsou nepříjemný. Jako dokážu se s nima bavit (...) ale já s nima moc jakože nevycházím (...) O přestávce si teda sedneme k tomu stolu, že tam hraju tu hru čtyři mobily. Každou přestávku většinou.*

***Hynek:** Je tam jeden kluk, kterej má podobný zájmy jako já. Třeba ty hry, pak takovej speciální druh vtipů, to není jako vtip, kterej se dá normálně vyprávět, ale prostě takový obrázky, videa, gify. Někdy se s ním ve třídě bavím Máme tam jednoho, kterýho doslova všichni učitelé nesnášej. Furt vyrušuje, hází si při hodině s něčím, nikdy nedá pokoj ani spolužákům. Mně taky vadí, se většinou motá kolem mojí lavice.*

Patrik: *Jo, jo, myslím, že tam mám tak minimálně tři nebo dva. Jeden z nich je Vlád'a, kterej je z Ruska a patří mezi naše nejchytřejší, sedí vedle mě. A ještě... no tak pár lidí určitě, ale je fakt hodně chytřej. Pak Petr, ten je zase z Ukrajiny, no není úplně ten nejchytřejší, ale možná je docela chytřej. A pak máme Honzíka, což je něco mezi velmi nadaným programátorem a něco mezi otravným trpaslíkem. S ostatníma ne, to nikomu nevadí, všichni se držej jako sami pro sebe, jenom se potkáme ve škole, řekneme čau, čau. Já mám virtuální kamarády, mám jich hodně, že jo Kamarádama bych to asi úplně nenazval, prostě takový ty lidi, který choděj na stejný servery a kecaj spolu, se tam znaj. Jako kámoše tam mám jednoho, je to asi kluk z Polska, podle všeho, nějak jsme se skámošili na streamu, nebo nevím, a děláme spolu občas nějaký blbosti.*

Rodiče č.1: *On si ani nedokáže představit, co to kamarád znamená, pro něj je kamarád ten, s kým se baví, ale to není žádný kamarád, Ale kamarády opravdu nemá. Nikdy v životě k nám nikdo nepřišel, nikdy u nás nikdo nespál. Opravdu jsme se hodně snažili, ale pak už jsme to vzdali. Pro něho jsou kamarádi lidi, se kterýma jakž takž vyjde. Pro něho je kamarád pán ze cvičení, protože si spolu povídají, on spíš tihne ke starším lidem, že si spolu něco řeknou.*

Hynkova matka popsala zajímavou egocentrickou perspektivu svého syna, týkající se hluku a vyrušování ve třídě. Hynkovi vadí zvuky a chování spolužáků, ale sám se projevuje stejným nebo podobným způsobem.

Rodič č.2: *A sám ty zvuky vydává, ale strašně si stěžuje, když je vydávaj ostatní – když se zasmějou, o přestávce se chtěj vyběhat. Vadí mu spousta věcí na dětech, problém je v tom, že on nedohlídne, že je třeba dělá taky...*

Adam ve svém rozhovoru uvedl, že se někdy nevyzná v tom, jaké chování je v kolektivu vlastně správné a popsal, že by „to chtělo nějaký návod“, jak by se vlastně měl chovat. Pokud se u dětí s AS objevil rozpor mezi tím, co je obecně pokládáno za správné, ale ve specifických situacích je potřeba jednat odlišně, což jim poradil například rodič nebo vyučující, projevilo se u dětí obrovské dilema a zmatenost, jelikož trvají na dogmatickém dodržování pravidel a velmi je mate, pokud tato pravidla nejsou univerzálně a vždy platná. U Adama se tato zmatenost projevila ve chvíli, kdy ho surově fyzicky napadl menší

chlapec a Adam netušil, zda se může nějak bránit, protože věděl, že nesmí ubližovat slabším dětem. Tento příklad opět ukazuje, jak mohou být pro děti sociální situace obtížné a jak složitým způsobem je vyhodnocují.

S hodnocením chování spolužáků souviselo i vnímání vlastní jinakosti u žáků s AS. Svou odlišnost nehodnotili vzhledem ke své diagnóze, ale vymezovali se jako opak svých spolužáků, hodnotili své chování a morálku jako mnohem lepší, než mají jejich vrstevníci. Jediný větší vhled ke své jinakosti prokázala Lucie, která popsala nejen své lepší chování, ale i jiné odlišné projevy, u kterých si je vědoma, že je vrstevníci nemají.

***Hynek:** Zdá se mi, že mám větší rozum. Protože prostě neběžím ke spolužákům a neplácnu je vši silou po zádech ve skoku.*

***Lucie:** Já bych třeba nikdy neříkala učitelce, že je na pí... Nikdy bych těm učitelkám takhle nenadávala, protože já si furt myslím, že tohle to by si žák neměl dovolit. Prostě jsem tak jako celkově jiná. Já jsem to vnímala už dřív, už když jsem přestoupila do vesnický školky, že jsem nějaká jinačí. Já mám takovou zajímavou věc, že já občas, když mám stres nebo něco takovýho, takže sedím, natáhnu nohy a tak divně vrtím rukama. A mě to jakože přenáší do takovýho druhýho světa...*

Asistentka jako podpora

Všichni žáci, u kterých působí asistentka pedagoga, tj. všichni chlapci v souboru, Lucie asistenta nemá, ji hodnotili pozitivně a zmínili ji jako podporu, která jim ve škole pomáhá. Z výzkumu vyplynulo, že v některých případech se nejedná pouze o provozní pomoc ve vyučování, se zapisováním látky, domácích úkolů a podobně, ale často asistentka vystupovala v roli společnice dětí s AS, se kterou si mohou povídat, a částečně jim tak nahrazovala sociální kontakt a komunikaci se spolužáky. Jelikož s asistentkou mohou hovořit o svých tématech a nemusejí se při komunikaci s dospělou osobou tolik kontrolovat, protože nejsou v tu chvíli posuzováni a hodnoceni, může pro ně být tento hovor nejen dostupnější, než komunikace s vrstevníky, ale zároveň mnohem jednodušší, takže asistent zde může fungovat také ve smyslu katalyzátoru napětí. Stejnou významnou službu žákovi s AS poskytuje i v případě, že mu pomáhá zmírnit projevy úzkosti nebo jim

předchází, pokud s ním odejde během vyučování ze třídy. Pro tyto jedince s AS je tedy asistentka důležitou, někdy bohužel také jedinou, podpůrnou osobou.

***Adam:** Mám tam asistentku. Třetí rok. Předtím jsem neměl asistentku. No je docela kamarádská a vlastně už nevím, co o ní říct. Pomáhá mi se zápisama, se zapisováním úkolů.*

***Čestmír:** Mám jako pomoc asistentku. Je dobrá. Už od šesté třídy, pak jsem měl několik úplně jiných asistentek, už od první třídy.*

***Patrik:** Já si třeba taky občas povídám s asistentkou (...). S asistentkou jsem spokojený. Většinou mi jako pomáhá, když jsem ve stresový situaci. Začnu mít nerva a začnu bejt moc aktivní. Většinou se pořád koušu do prstů. Dívám se kolem sebe, hrozně rychle mlátím prstama do lavice. Nebo se snažím na něco přijít, a když nevím, tak mě to vystresuje. A asistentka mě zkusí nějak uklidnit většinou.*

Někteří žáci měli ve škole i jinou podpůrnou osobu kromě asistentky pedagoga, která pro ně představovala jakýsi maják, ke kterému se mohou uchýlit, pokud si nemají s kým povídat a trávit čas. Například Čestmír navázal velmi blízký vztah s paní vychovatelkou, ke které chodil na prvním stupni do družiny a nyní za ní často dochází i během dne ve škole na druhém stupni. Zároveň v jeho třídě vyučuje výtvarnou výchovu. Jeho matka rovněž potvrdila, že s paní vychovatelkou tráví hodně času a velmi chválila přístup paní vychovatelky, která jejího syna od počátku školní docházky podporovala. Díky jejímu individuálnímu a vřelému přístupu ji matka považuje za aktuálně nejlepšího pedagoga pro svého syna na škole.

***Čestmír:** chodím za paní družinářkou. Do družiny jsem chodil do pětky, to bylo dobrý. Děti si tam hrají s hračkami, dále si tam kreslí. Já jsem taky kreslil a hrál jsem. Jenom na volné hodiny chodím tam. Ona nás má ještě na výtvarku jako učitelka.*

6.2.3 Přístup rodičů k dítěti s AS

V následující kapitole budou popsána vybraná témata, která se netýkala bezprostředně školy jako takové, ale úzce souvisí s fungováním a prospěchem dětí ve škole. Byly to zejména faktory, které se odehrávají v domácím prostředí za interakce dětí a rodičů, a které také mohou ovlivňovat vztahy rodin ke škole.

Medikace

Otázka, zda děti s AS užívají medikaci, nebyla v žádném z rozhovorů položena, toto téma přinášeli rodiče ve svých výpovědích sami. Jednoznačně se pro ně jedná o důležité a poměrně kontroverzní téma. S užíváním psychofarmak mají osobní zkušenost čtyři děti v souboru, pouze Adam medikaci nikdy neužíval.

Medikace může ovlivnit fungování žáků s AS ve škole ve smyslu ovlivnění jejich pozornosti, hyperaktivity, afektivity a zmírnění dalších specifických projevů poruchy, čímž může žákům pomoci lépe se soustředit na výuku a lépe snášet velké množství vjemů, které pro tyto žáky bývá obtížněji zpracovatelné a celkově zlepšit schopnost fungovat ve školním prostředí. To může vést k lepším školním výsledkům, ale také ke zlepšení vztahů s vyučujícími i žáky, což následně pozitivně ovlivňuje i vztah samotných žáků s AS a jejich rodičů ke škole. Thorová (2016) však upozorňuje, že farmakoterapie nemusí být účinná u všech jedinců, u některých není ani nutná. Na každé dítě s AS nemusí mít pozitivní účinek, mohou se objevit vedlejší účinky a jedinci si na léky vytvářejí toleranci.

Lucie byla medikována po dobu dvou let, v tomto školním roce již funguje bez léků. Její matka vyjádřila úlevu nad tím, že jejich potomek lék již nepotřebuje, ale přiznává, že v době, kdy je Lucie užívala, jí velmi pomohly.

***Rodič č. 4:** Pak už to pan doktor vysadil a teď od letních prázdnin celou šestou fungujeme bez nich. Ona neměla nějakou velkou dávku, měla tu nejnižší, takže... (...) já jsem s tím nesouhlasila, protože si říkám, že pokud jsme to zvládali bez toho, tak půjdeme bez toho a až budu cejtít, že bez toho to nejde, tak si o to sama řeknu. V tý čtvrtý už jsem to chtěla (...). Tam byla ta*

škola, ty známky, to chování, ty fobie, ty strachy, co měla, tak jsem si řekla, že jdu do toho, že vysadit to můžu vždycky.

Adamova matka je velmi ráda, že zvládli celý průběh vzdělávání bez použití léků, přestože sama přiznala, že to bylo náročné.

Patrik užívá psychofarmaka poslední dva roky, rodiče k nim nakonec přistoupili z důvodu viditelných projevů tenze, které poutaly pozornost okolí, což může svědčit pro snahu rodičů, abych jejich dítě s AS působilo co nejnórmálnějším dojmem a nebyla dále prohlubována jeho jinakost. Odůvodnili, proč tak dlouho odmítali, abych jejich syn léky užíval. Podobnou zkušenost a postoj má i Čestmírova matka, která však po zkušenosti s novým preparátem svůj postoj změnila a nestaví se k užívání medikace tak odmítavě, jako dříve.

Rodiče č.1: *Přistoupili jsme k tomu proto, že jak se hrozně moc snažil soustředit, tak začal mít tiky. Časem se trásl celej, což už pak vypadá dost divně.(...) spousta lidí nám radila léky od začátku, my jsme nechtěli, dokud to šlo, tak ho necpat práškama, protože každej má vedlejší účinek. Tak jsme se tomu bránili co nejdýl, ale pak už byla fakt potřeba to řešit. My tomu moc nerozumíme, ale tyhle prášky ovlivňují reakce v mozku, sice existují třeba 10 let, to je fajn, ale ono se může něco projevit až po 50 letech. V Americe jsou nějaký studie, že lidi, co brali několik desítek let antidepresiva, tak prodělali mozkovou smrt a tak. Nejsme hysterický, abychom neočkovali děti a podobně, ale tohle se nám nezdálo.*

Rodič č.5: *Má to od paní doktorky, ne že bychom ho chtěli mít úplně pod práškama, to ne. A teďka poslední, co má, nějaký nový přípravek, tak nepřibírá po něm a je takovej vyklidněnej, dá se s ním jako domluvit, což dřív nešlo, míval různý afekty a to se teď dlouho nestalo.*

Všichni rodiče, kromě matky Hynka, se k medikaci stavějí negativně. K jejímu nasazení přistoupili až na základě dlouhodobého tlaku okolí, školy, nezvladatelných projevů dítěte nebo na doporučení lékaře a zároveň až ve chvíli, kdy už situaci dítěte sami vyhodnotili jako neúnosnou, tudíž se medikace stala posledním možným řešením.

Hynkova matka se k medikaci nestaví odmítavě, naopak s ní má dobré zkušenosti, protože Hynek psychofarmaka užíval už od prvního stupně a mají s nimi velmi dobré zkušenosti. V tomto případě byla situace zcela opačná. Matka by si přála, aby syn léky užíval, protože mu ve škole pomáhají. Dokonce připsala zásluhu za zhoršení synova prospěchu jejich nedávnému vysazení. Hynek však léky odmítá užívat a matka se po několikaměsíčním boji rozhodla, snahu synovi je nutit, vzdát.

Rodiče vnímali pozitivní vliv léků na schopnost dětí soustředit se, na zmírnění tenze a výrazné zmírnění afektivních stavů, což mělo za následek nejen zlepšení školních výsledků, ale zejména chování dětí ve škole. Dále byla psychofarmaka rodiči lépe přijímána, pokud pozorovaly u dítěte pouze mírné nebo žádné vedlejší účinky. Bylo pro ně důležité, aby dítě po léčích nepřibíralo na váze, nebylo ve škole unavené a otupělé a neprojevovaly se u něj žádné zdravotní obtíže.

Rozhovory ukázaly zajímavý paradox. Přestože většina rodičů měla alespoň zpočátku velmi odmítavý postoj k medikaci, měla z léků strach a bránila se tomu, aby je jejich dítě užívalo, většina rodičů dětí, které byly nebo jsou medikovány, přesně neví, jaké léky vlastně dítě užívá. Když jsem se na tuto informaci doptávala, dostala jsem ve většině případů velmi vágní popis předepsaných psychofarmak. Žádný z rodičů, kromě rodičů Patrika, který užívá Stratteru, a jeho rodiče si zjišťují informace o medikaci v literatuře a na internetu, nevěděl, jak se lék, jmenuje, ani jaké má přesné účinky.

Rodič č. 5: *Jsou to nějaký psychofarmaka, já nevím jaký konkrétně. Je to na to, aby v tom mozku nebylo tak roztékáno, aby se to v tý hlavě zklidnilo.*

Tato skutečnost mě velmi překvapila. Domnívám se, že okolnosti, které rodiče donutily s medikací začít, byly natolik závažné, že rodiče pocítovali úlevu, kterou jim léky poskytly ve vztahu k fungování dítěte ve škole a po edukaci od lékaře, kterému jako odborníkovi věří. Nepátrání po dalších informacích tak může být určitým druhem psychické obrany rodičů, kteří tak mohou lék dítěti podat s klidnějším svědomím, pokud,

pokud nemají podrobnější důkazy z jiných zdrojů, než je vlastní zkušenost, že by mohl být lék v určitém smyslu rizikový.

Pomoc s domácí přípravou

Domácí příprava je jedním z faktorů, které mají vliv na školní úspěšnost dítěte. Lze předpokládat, že na druhém stupni jsou běžní žáci v domácí přípravě již mnohem samostatnější, než je tomu na prvním stupni, kde jim rodiče často pomáhají a dohlížejí na plnění školních povinností.

Ve výzkumném souboru panovaly v oblasti domácí přípravy rozdíly v míře samostatnosti jednotlivých žáků s AS. Většina rodičů považuje dopomoc a kontrolu svých dětí v jejich přípravě doma za podmínku k tomu, aby měli žáci dobré výsledky. Ukázalo se, že žáci nejsou ve školách hodnoceni pouze za své znalosti či výkony, ale rovněž jsou přísně známkováni, pokud zapomenou přinést domácí úkoly nebo pomůcky. Tato podpora ze strany jejich rodičů tedy slouží k předcházení neúspěchů a špatných známek.

Někteří rodiče (č.1,3,4) popsali domácí přípravu svého dítěte s AS velmi podobným způsobem. Svým dětem pomáhají zejména s učením, kontrolují, zda si dítě látku pamatuje a také kontrolují plnění domácích úkolů a přípravu pomůcek do školy. Mají zavedený systém, jakým se s dítětem učí. Stanovují na tuto přípravu konkrétní hodinu a vymezují časový interval, po který se budou školní přípravě věnovat. Jejich děti jsou na tento systém zvyklé, vyhovuje jim nastavený řád.

Rodič č.3: (...) on má problémy s tím, aby si sbalil tašku tak, aby mu nic nechybělo. Snažíme se učit každý den, čeština, matika, popřípadě co je zrovna potřeba.

Rodič č.4: Ten režim nějak zůstal od té první třídy, že máme určenou hodinu, kdy se půjdeme učit. Co se týče teorie, tak to jí pomáhám, učím se s ní, prozkouším jí, jako nenechávám to jen tak. Ale myslím si, že se jako hodně zlepšilo tohle, je teď hodně samostatná.

Rodiče č.1: My se učíme i v sobotu i v neděli, chceme to co nejvíc rozvrstvit. Prvních pět let jsme ho museli nutit, aby se učil, ale teď už naštěstí ne. Dřív si otevřel zeměpis a za tři vteřiny křičel, že už to umí a že už chce mít volno a my jsme ho museli pětkrát vrátit, teď už jsou ty

intervalů delší. Poslední rok dva je mnohem samostatnější a učí se sám, ale pořád ho musíme kontrolovat.

Přestože rodiče s domácí přípravou pomáhají a dohlíží na ni, protože to stále považují za nezbytné, z výpovědí byl patrný posun všech tří dětí v samostatnosti při plnění školních povinností v domácím prostředí.

Rodiče č. 1: *On si na tom hrozně lpí, že je chytrý, ale zas tak chytrý není, jako ty učební předměty jako zeměpis, to vůbec nejde, on je dobrý, protože se s ním pořád učíme, furt má ten drill.*

Z poslední zmíněné ukázky vyplývá, že prospěch a školní výkony žáků s AS jsou značně ovlivněny nejen schopnostmi, ale především jejich motivací. Sám Patrik sdělil, že zeměpis nemá rád a nebaví ho, protože pro něj tento předmět nemá žádnou důležitost, což je pravděpodobně jeden z hlavních důvodů, proč se ho doma, na rozdíl od jiných předmětů, nechce učit. Rodiče tedy přistupují ke kontrole přípravy nejen z obavy, že by ji dítě samo nezvládlo ale také proto, že by se jí záměrně vyhnulo, protože by ji nepovažovalo za subjektivně podstatnou. Popsaný jev dokládá i následující ukázka:

Rodič č.5: *Akorát byl teď na podzim na dějepisný olympiádě, vyhrál teda školní kolo. To bylo teda poprvé v životě, kdy se učil. Měl od pana učitele učivo z devítky, protože ty okruhy byly z první světové války. (...) Fyzika ne. Fyziku nemá rád, nebaví ho to. On vyniká ve všem, ale když ho to nebaví, tak je mu jedno, když má čtyřky, dokonce i jednu kuli.*

Osobně se domnívám, že mnoho běžných dětí ve starším školním věku již dokáže vyhodnotit i předmět, který je nebaví a nezajímá, jako důležitý pro své budoucí uplatnění, nebo čistě z důvodu, že by jim kazil průměr, ke kterému může být přihlíženo při přijímacích zkouškách na střední školu. Proto tyto děti vynaloží, alespoň minimální úsilí, aby látku nějakým způsobem zvládli. Zdá se, že tato logika je však žákům s AS v tomto souboru cizí, jelikož k jednotlivým školním předmětům přistupují výhradně na základě

toho, zda je hodnotí jako oblíbené či neoblíbené. U předmětů, které je nezajímají, pak nechtějí ani plýtvat svou snahou na zlepšení známek.

Ve zbylých dvou rodinách (č. 2,5) domácí příprava neprobíhá s tak intenzivním zapojením rodičů, nebo neprobíhá téměř vůbec, ale u každé rodiny se jedná o jinou příčinu.

V případě Hynkovi matky je důvodem její velké pracovní vytížení, které jí znemožňuje syna při přípravě více podpořit a kontrolovat, přestože by chtěla. Hynkově nechutí plnit doma a připravovat si své školní povinnosti také přičítá jeho zhoršení ve škole a klade si je částečně za vinu. Dle mého názoru mohlo hrát roli i vysazení medikace, která Hynkovi pomáhala lépe se koncentrovat a pozornost udržet. Sám Hynek přiznal, že se učit nechce a „nedokope se k tomu“.

Rodič č. 2: *Já třeba nemá čas dohlédnout, že si udělá úkoly a ty špatný známky jsou zejména ze zapomínání. Tim se zanedbává jakákoliv příprava. Když doma jsem, tak pětiminutovej úkol je hysterickéj proces na hodinu. Donutit ho připravit si věc, kterou běžně nenosí. Jako třeba úbor na hudebku nebo věci na vaření, to je obrovskéj problém.*

Čestmír se neučí, protože to podle slov matky nepotřebuje a výuku zvládá tím, že si pamatuje výklad z hodiny. Domácí úkoly však dělá samostatně a matka ho pouze kontroluje, že je splnil.

Rodič č. 5: *Neučí se nikdy. Úkoly tak střídavě oblačno, někdy jo a někdy ne, ale třeba loni dostal dvojku z češtiny, jenom kvůli tomu, že neudělal asi šest domácích úkolů a dostal za to kouli. Doma se neučíme, on to nikdy nepotřeboval, stačilo mu vždycky to, co pochytil v hodinách. Takže přijde domů, udělá si domácí úkoly, nachystá si sám věci do školy, já mu to podepíšu, to je vše.*

Ze všech výpovědí rodičů vyplývá, že jim není lhostejný prospěch jejich dětí. Nebázejí na samých jedničkách, ale zejména se snaží udržet známky v takové úrovni, která by dětem umožnila přejít v budoucnosti na co nejlepší střední školu. Bylo zřejmé, že rodiče nad výběrem střední školy přemýšlejí napříč všemi ročníky druhého stupně, bez

ohledu na to, za jak dlouho se bude přestup jejich dítěte týkat. Kritériem výběru střední školy byla její pověst, přístup k dětem se speciálními vzdělávacími potřebami, náročnost učiva, potenciální riziko šikany (to například Patrikovi rodiče spatřují na učňovských oborech) a v neposlední řadě přihlížejí k zájmu a preferencím samotného dítěte. Někteří rodiče (č.1,3) vyjádřili domněnku, že u některých typů středních a vysokých škol, jako jsou například IT, technické obory, matematické a fyzikální, existuje větší pravděpodobnost, že se zde vzdělávají další studenti s Aspergerovým syndromem, a jejich děti se tak budou v kolektivu i ve škole cítit lépe než dosud. Domnívám se, že jedinci s AS mají sice větší pravděpodobnost podobných zájmů než s intaktními spolužáky a mohli by si více vyhovovat v tom smyslu, že se vzájemně nemusejí tolik přetěžovat v oblasti sociálních interakcí, ale vzhledem k variabilitě poruchy, odlišných osobnostních profilů i širokým spektrem zájmů je názor, že dva jedinci s AS si zákonitě budou díky shodné diagnóze rozumět, značně zjednodušující.

Povídání si o škole

Rozhovory s rodiči poukázaly na specifickou komunikaci mezi rodiči a dětmi na téma škola. Téměř všichni rodiče popsali, že je velmi obtížné obdržet od dětí nějakou informaci o výuce, spolužácích, vyučujících nebo chystaných akcích. Ve starším školním věku bychom sice u žáků obecně předpokládali větší uzavřenost a nižší ochotu sdílet s rodiči své pocity a problémy, ale u dětí s AS se zdá, že kromě ochoty jsou tyto „hovory“ s rodiči ovlivněny i mírou jejich schopnosti o takových věcech smysluplně hovořit a vyhodnocovat je. Zároveň několik rodičů v určitých bodech rozhovoru přiznalo, že vlastně netuší, jakým způsobem se jejich dítě přesně cítí, ani co přesně ve škole zažívá, protože většinou emoce neprojeví a nedokáže je ani vhodně verbalizovat.

Rodič č.2: *A zároveň to sám možná neumí a možná jenom nechce přemejšlet nad tím, jak to popsat. Já si myslím, že kdyby byl chopen říct, že se mu na tohle špatně soustředí, protože tohle...A přiznejme si, že ve čtrnácti letech už by mohl, už to není šestiletý dítě, který neví, proč třepe nohama. Mohl by říct, že je nervózní z něčeho, ale on to pojme tak, že ty ostatní jsou blbí, že mu to dávaj. On se o těch pocitech nedokáže bavit ani zpětně. To je ten problém.*

I v rozhovorech se mnou žáci s AS sice ochotně odpovídali na otázky týkající se školy, ale jejich sdělení často chyběl kontext nebo interpretace dítěte.

Rodič č.5: *On sám nikdy nepřijde, že by se o tom chtěl bavit a když se ho zeptáme, tak odpoví jenom dobrý. Když se zeptám, proč má špatnou známku, tak mi řekne, že to asi nevěděl.*

Rodič č.3: *No a syn na otázku, co bylo ve škole, vždycky řekne, že dobrý. Občas něco řekne o spolužácích.*

Rodič č.2: *Školu řešíme v podstatě denně, protože ten čas máme tak omezený, že řešíme v podstatě jenom praktický věci. (...) To, co říká syn, se musí brát hodně s rezervou. (...) A syn o nich nemluví. On ani nechce mluvit. Když se zeptám, co bylo ve škole, odpověď, je nic, na spolužáky, že celkem dobrý. Syn není úplně hovornej v tomhleto směru.*

Pokud dítě s rodiči příliš nedokáže komunikovat a zároveň se rodině nedostává dostatečných informací a spolupráce od školy, ocitá se rodič v situaci, kdy chce svým dětem pomoci, podpořit je, ale chybí mu konkrétní informace o tom, co je vlastně potřeba řešit i nástroje, jak toho docílit.

Rodiče č.1. *(...) my z té školy vlastně nemáme žádný zprávy. Syn nám nic neřekne, nic z něj nedostaneme, on mlčí jako hrob. My o tom nic nevíme, jak to tam probíhá. Když se zeptáme syna, co škola, tak odpovídá jednoslovně, že dobrý, páčíme to z něj jako z trezoru. Maximálně na něco odpoví, když jde o písemku, ale jakmile se zeptáme na nějaký vztahy třeba, co dělají spolužáci o přestávce, jestli se perou, tak to on podle nás vůbec nevnímá. Jinak syn o svých pocitech, nebo o tom, co se děje, nebo neděje nebo co by mohlo být lepší vůbec nemluví. Vůbec.*

Výjimkou výzkumného souboru byla čtvrtá rodina, kde se o škole baví matka s dcerou mnohem intenzivněji a v jiné rovině. Matka nechává dceři dostatek prostoru k vyjádření svých zážitků i pocitů. Zároveň respektuje, zda má dcera aktuálně náladu o škole mluvit, nechává ji, aby sama přišla s tématem, a na rozdíl od některých předchozích

rodičů si informace nevynucuje. Tento přístup matky může mít vliv na ochotu dcery s ní o těchto tématech hovořit. Zároveň však Lucie relativně dobře pojmenovává události, přestože i její schopnost jim porozumět je na nižší úrovni. Nemá tak velký problém alespoň částečně verbalizovat své emoce, což prokázala i během rozhovoru se mnou. Tím, že Lucie matce dokáže nějakým způsobem přiblížit, co se ve škole přibližně děje a jaké pocity a myšlenky to v ní vyvolává, má matka více možností, jak dceři poradit, podpořit ji i na co zaměřit spolupráci se školou.

Rodič č.4: *O škole mluvíme, snažím se hodně, snažím se jí hodně poradit, snažím se, aby to takovýmhle způsobem fungovalo (...). To asi jako potřebuje, takže v tomhle tom směru jí nechávám. Někdy mluví víc, někdy míň, musí mít tu svojí chvíli, aby ona měla chuť mluvit. Není to tak, že bych řekla, že mám teď čas o tom s ní mluvit. Takhle to nefunguje. Mluví pak třeba o spolužácích, co se jí stalo, co se jí nepodařilo a že se jí tam nelíbí. Že se jí tam nelíbí, to je takové každodenní téma.*

Následující ukázka, ve které matka popisuje reakci syna Adama na zahájení docházky do školky, dokládá, že děti s AS zcela jistě situace emočně prožívají, toto prožívání se však nemusí projevit navenek a nemusí být okolím zachyceno, ani pochopeno. Adam nedokázal své pocity verbalizovat, možná ani pojmenovat nebo dát najevo například pláčem, ale pojal sdělení matce velmi osobitým způsobem v návaznosti na vlastní logiku fungování věcí v tehdejší době. Tento moment je důležitý pro pochopení žáků i na základní škole, kteří se sice mohou ve starším školním věku projevovat v mnoha ohledech sofistikovanějším a dospělejším způsobem, než tomu bylo v předškolním věku, ale je nutné si uvědomit, že deficit v oblasti sociální interakce, komunikace a odlišný způsob uvažování i prožívání u nich nadále do určité míry přetrvávají.

Rodič č.3: *Je třeba zajímavý, že když šel do školky, já jsem šla do práce, tak nebrečel, nedělal scény. Ale do školky se mu nechtělo. Dal mi to najevo tak, že z krabice vyrobil jako bankomat, dal mi ho a řekl, že teď už nemusím do práce.*

Rodič jako psycholog laik

Tato kategorie úzce souvisí s předchozím povídáním si o škole. Všichni rodiče ve výzkumném souboru v rozhovoru popsali, že od útlého dětství vysvětlují dětem, jak se správně chovat, probírají s nimi pravidla komunikace, slušného chování. S podobnými postupy se jistě setkáme i u většinové populace, ale specifikem rodin dětí s AS bylo, že rodiče jim tuto sociální edukaci poskytují dodnes, bez ohledu na jejich věk, protože se v těchto oblastech jejich potomci stále ještě dostatečně neorientují, nerozumí mnoha věcem ve světě kolem sebe. Úkolem rodičů je tak s dětmi s AS hovořit o situacích a jevech, kterým jejich vrstevníci již dávno běžně rozumí. Tento přístup rodičů se ve výzkumu ukázal jako velmi důležitý, protože jim pomáhá rozvíjet se, porozumět lidem, vztahům kolem sebe, ale i vlastnímu prožívání, což může pozitivně ovlivnit jejich chování, projevy a reakci vůči druhým lidem.

Rodič č.4: *Ona třeba nechápe takový věci, jako když jí spolužačka řekne v autobuse, ať se posune dozadu. Protože ještě budou nastupovat lidi. A pak do ní jakoby šťouchla, když se nehejbala. Já jsem jí to pak vysvětlila doma, proč se měla posunout, aby ty lidi mohli projít dozadu, protože jich je tam hodně. Takový ty různý situace, ona je nechápe, co jsem si jakoby všimla, musím jí to vždycky vysvětlit, proč to je a tak. (...) to nemá smysl po ní křičet, že to udělala blbě, když ona to nechápe, proč to udělala blbě, že je to jinak myšleno.(...) Říkám jí, co by jako měla, co by neměla v té komunikaci, jenomže nejhorší je, že já to v té škole nevidím.*

Rodič č.2: *(...) že jsem měla k synovi odmala svůj přístup, dělala jsem to po svém, měl projevy agresivních výbuchů, měl záchvaty vzteku(...) naučil se lidem dívat do očí a spoustu dalších věcí. Jenže pod tlakem okolí, který mělo pocít, že mu zbytečně moc všechno vysvětluju, že mám zbytečně moc trpělivosti, že mu nemám zbytečně všechno vysvětlovat, že jsem rodič a on mě musí poslechnout (...)*

Hynkova matka popsala svou zkušenost, kdy její přístup synovi velmi pomáhal, optimálně se rozvíjel, ale v očích okolí působil jako neadekvátní, jelikož lidé v jejím okolí neznali projevy Aspergerova syndromu a Hynek se v jejich očích jevil jako nevychovaný a

rozmazlený. Pod tlakem okolí pak svůj přístup na čas přehodnotila, což mělo podle matky vliv na zhoršení vztahu Hynka ke škole.

S podobným hodnocení dítěte, neinformovaností a vzájemným nepochopením se rodiče setkávali i u některých vyučujících, kteří měli tendenci soudit přístup a výchovu rodičů, což ovlivnilo vztah a přístup těchto pedagogů k dítěti s AS a komunikaci i spolupráci mezi nimi a rodiči.

Předmětem edukace dětí s AS od rodičů byla například i výuka očního kontaktu při komunikaci, kterou se běžné děti neučí, protože je pro ně zcela přirozená. Rodiče tak mají náročný úkol, řešit mnoho situací, o kterých však často nemají dostatek informací, chybí jim kontext, jak již bylo popsáno v předchozí kapitole. Svému dítěti však chtějí pomoci a chtějí ho rozvíjet, proto si často musejí domýšlet, jak situace asi probíhá a jak se jejich dítě cítí, jelikož to nemusí být schopno přesně popsat.

Rodiče č.1: *V nejhorším mi napiše a já mu zavolám, když je přestávka. Zavolá nám, když si neví rady, jednou volal tajně ze záchoda. Vlastně vy nevíte, co se mu děje a zničeho nic, on někde je a zavolá, že něco potřebuje a hned to chce řešit. A teď vy nevíte, kde je, co potřebuje, protože on není schopen říct, co chce a co se děje, co se stalo a proč.*

Rodiče sice zdůrazňovali potřebu dětí mít svůj zajištěný systém, harmonogram a postupy, které se důsledně dodržují, zároveň však někteří z nich poukázali na důležitou skutečnost, že tento řád nelze brát jako obecný postup, který by se dal uplatnit u všech dětí s AS ve stejné podobě, jelikož každé z těchto dětí je jiné a originální, proto je nutné poznat individuální potřeby a zájmy konkrétního jedince s AS, abychom mu porozuměli a mohli s ním efektivně pracovat. Tento poznatek považuji za velmi důležitý a jeho přenesení do přístupu vyučujících k těmto dětem by mohlo vést ke zlepšení jejich vzájemného vztahu.

IQ dítěte

Někteří rodiče v rozhovorech zmiňovali intelekt svých dětí, přestože toto téma nebylo v mých otázkách obsaženo. Čestmírova matka dokonce uvedla konkrétní hodnotu inteligenčního kvocientu, který byl Čestmírovi naměřen psychologkou prostřednictvím inteligenčního testu v dětství, před vstupem na základní školu, a který svou hodnotou odpovídá, dle normálního rozložení intelektových schopností v populaci, genialitě. Tento údaj uváděla v kontrastu s původní diagnózou chlapce v nižším věku, kdy jim bylo sděleno, že Čestmír má mentální postižení, s čímž se matka odmítala smířit. Tento příběh je příkladem toho, jak náročná může být diagnostika Aspergerova syndromu, která je ovlivněna nejen schopnostmi odborníka, který ji provádí a jeho zkušenostmi s touto populací, ale také aktuálními sociálními dovednostmi konkrétního jedince s AS jeho psychickým rozpořádáním, ochotou a schopností s examínátorem spolupracovat a porozumět zadaným úkolům.

***Rodič č.5:** Poslali nás do SPC a tam ho teda vyšetřili, řekli, že opravdu nemá podle nich mentální retardaci a že je to slabej případ, tam jsou opravdu velký autisti, fakt jako mentálně postižení lidi, to syn není. (...)Zároveň mu udělala IQ test, v 6 a půl letech byl kolem 160. (...) On vyniká ve všem, ale když ho to nebaví, tak je mu jedno, když má čtyřky, dokonce i jednu kuli.*

Dobré intelektové schopnosti jsou jednou z podmínek školní úspěšnosti, ale neplatí zde přímá úměrnost, že alespoň průměrně inteligentní dítě musí být zároveň školně úspěšné. Roli hraje nejen rozložení jednotlivých schopností, ale také motivace dítěte a faktory prostředí, zda má dítě doma a ve škole podmínky vhodné k tomu, aby se mohlo optimálně vzdělávat a rozvíjet. Jak se již ukázalo v předchozích kapitolách, jedinci s AS byli úspěšní v těch předmětech, které je zajímaly a bavily, tudíž je hodnotily jako dobré a měli zájem se na ně připravovat nebo dávat v těchto hodinách pozor a sledovat výuku. Ostatními předměty se buď vůbec nezabývali, nebo se učili pouze z donucení pod kontrolou rodičů.

Rodič č.2: *Nicméně syn tu inteligenci, tu chytrost, to má a ty známky, který teď má, to беру jako průsvih, protože do teďka to byl jedničkář, občas tam byla nějaká dvojka, trojka...*

Rodiče č.1: *Ta to teda zmírnila z autismu na Aspergerův syndrom.(...) My máme to štěstí, že náš syn je zpracovatelný, protože bejt tam nějaký nižší IQ, tak nevím, co bysme dělali. Nebo nedejbože ještě nějaký jiný postižení k tomu. On si na tom hrozně lpí, že je chytrý, ale zas tak chytrý není (...), on je dobrý, protože se s ním pořád učíme, furt má ten dril a je štěstí, že to umí v té škole prodat, že nemluví před tabulí.*

Rodič č.4: *(...) Tím, že ona nechtěla, ale nebylo to tím, že by byla hloupá a nevěděla. Protože co jí naměřili IQ, tak jí naměřili na té horní hranici, takže dobrý.*

Rodiče v souboru obecně vnímali Aspergerův syndrom u svého dítěte jako méně závažnou poruchu, vyjadřovali úlevu nad tím, že jejich potomek nemá další závažnější komorbidity nebo jiné postižení a považovali za významné, pokud jejich dítě mělo „vyšší IQ“ a bylo vnímáno jako chytré. Bylo pro ně významné, pokud jim tuto skutečnost potvrdil odborník, jehož zjištění rodičům zaštitilo jejich vlastní názor. Dále měli rodiče potřebu tento fakt svému okolí sdělovat a přesvědčit i vyučující, že horší prospěch nesouvisí s potenciálem dítěte.

Zároveň je však potřeb zdůraznit, že rodiče tohoto souboru neměli tendenci význam intelektu přeceňovat, byli si vědomi jiných deficitů, které s sebou AS přináší a jejich dopadů na fungování dítěte ve škole celkově, a nejen v ní. Patrikovi i Hynkovi rodiče sdělili, že vědí, že intelekt dítěte není samospásný, a že jeho školní úspěšnost souvisí do velké míry s tím, zda se doma připravuje a učí.

Některé rodiny dále vyjádřily obavu nad tím, jak jejich dítě zvládne fungovat v budoucnosti, nejen na střední škole, kde již neočekávají pomoc asistenta pedagoga, ale i v dospělém životě. V rozhovorech byla patrná nejistota týkající se míry samostatnosti potomka v dospělosti, schopnosti bydlet odděleně od rodičů nebo jeho uplatnění na trhu práce.

7 Diskuse

Cílem této práce bylo porozumět vztahům dětí s diagnózou Aspergerova syndromu a jejich rodin ke škole. Výzkumný soubor pěti dětí s AS a jejich rodičů byl podrobně představen a data, získaná prostřednictvím polostrukturovaných rozhovorů jednotlivými probandy, byla podrobena kvalitativní analýze. V této části práce se zaměřím na shrnutí výsledků realizovaného výzkumu a zodpovězení výzkumných otázek. Zjištěná data budou vztahována k literárním zdrojům a porovnávána s výsledky studií podobného výzkumného zaměření.

První výzkumná otázka zněla: *Jaká je povaha vztahu dětí s Aspergerovým syndromem a jejich rodiny ke škole?* Analýza dat ukázala, že zkušenosti jednotlivých dětí s AS a jejich rodičů i jejich hodnocení se značně liší. Tato odlišnost pramení z jejich rozdílných zkušeností se školami, vyučujícími i z variabilních osobnostních profilů jednotlivých probandů a jejich individuálních způsobů vnímání a myšlení. Podobné závěry ukázal výzkum Poona a kolektivu (2014), který vztah žáků s vysoce funkčním autismem ke škole v Singapuru. Jejich perspektivy se rovněž lišily v závislosti na rozdílných zkušenostech se školou.

Přestože se perspektivy jednotlivých rodin lišily, bylo zde možné nalézt i mnoho společných faktorů i podobných zkušeností v průběhu školní docházky žáků s AS. Analýza výzkumných dat ukázala, že rodiče považují vzdělávání svých dětí v běžných školách za důležité, nejen z hlediska vzdělání, ale primárně z hlediska osobnostního rozvoje. Vnímají školu jako místo, kde se jejich dítě může připravit na nástrahy a problémy reálného života v budoucnosti, kde si v kolektivu vrstevníků rozvíjí své sociální schopnosti a dovednosti. Škola je tak vnímána jako místo, kde se může dítě dále rozvíjet, zařadí se do běžné společnosti a je nuceno vycházet pravidelně z „bubliny vlastního světa“, kterou by dobrovolně opouštělo pouze velmi omezeně. Ke zjištění, že rodiče dětí s PAS vnímají školu především jako prostředek k zařazení dítěte do společnosti před samotnými znalostmi, dospěla i Bazalová (2017). Škola však doposud preferuje zejména osvojování znalostí, čímž se cíle školy a rodiny dětí s PAS částečně míjejí. Je uváděno, že rodiče těchto dětí chtějí, aby byly vzdělávány v běžných školách, protože přes mnoho problémů,

které toto vzdělávání přináší, převažují jeho klady (Pešek, 2014, Vosmik a Bělohávková, 2012).

Dále se ukázalo, že většina rodičů nenechává rozvoj dětí pouze na bedrech na školy, naopak se snaží napomáhat dítěti v jeho adaptaci na školu. Své osobní zkušenosti v přístupu k dítěti by rádi sdíleli se školou, zároveň však pocítují, že většina škol nemá o takovou interakci zájem. Rodiče podporují své dítě v průběhu školní docházky, vyjednávají pro něj u vyučujících vhodnější podmínky, pomáhají mu s domácí přípravou a provádějí sociální edukaci v souvislosti se školou, takže ve vztahu k dítěti působí v roli psychologa laika a snaží se ho provést spleťmi pravidly sociální interakce, kterým dítě většinou ani ve starším školním věku nerozumí.

Zároveň však ve výzkumu někteří rodiče prokazovali značné pochopení pro náročnost práce vyučujících, kteří mají podle nich náročné podmínky. Tato solidarita s pedagogy se projevovala zejména u větších či problematických kolektivů a tříd s více žáky s potřebou podpůrných opatření. U malých kolektivů už rodiče očekávali mnohem individuálnější přístup ke svému dítěti a byli vůči vyučujícím mnohem kritičtější, protože zde očekávali větší prostor pro pedagoga, aby se žákům dostatečně věnoval.

Škola je však většinou rodičů vnímána také jako prostor, do kterého nemohou vstupovat a o dění v něm toho příliš nevědí, což pramení nejen z povahy komunikace se školou, která bude dále představena podrobněji, ale i tím, že rodiče nedostávají dostatek relevantních informací o škole od svých potomků. Výzkum ukázal, že hovory s rodiči jsou kromě ochoty dětí s AS o škole mluvit, ovlivněny i mírou jejich schopnosti o událostech ve škole smysluplně hovořit, zasadit je do kontextu a vyhodnocovat je.

Příčiny těchto vztahů ke škole zodpovím v reakci na druhou výzkumnou otázku: ***Jaké faktory ovlivňují vztah ke škole u rodičů a které u dětí s AS?*** Mezi faktory, které nejvýznamněji ovlivňují vztah rodičů ke škole, patřily následující: **komunikace a spolupráce se školou, předcházení problémům, přístup učitele k dítěti, respektování specifických potřeb dítěte a jeho podpůrných opatření, změny škol.**

Pro pozitivní vztah ke škole u rodičů se z uvedených faktorů v analýze ukázala funkční komunikace se školou. Výzkum odkryl skutečnost, že rodiče významně preferují **individuální formu komunikace**, a uvítali by její častější realizaci, zejména z důvodu předcházení problémům dítěte ve škole. Z analýzy vyplynulo, že některé školy přistupují ke kontaktu s rodiči pouze v případě „když už hoří“, což v praxi znamená, že po rodičích žádá zjednání nápravy u jevu, který ve škole probíhal delší dobu, ale rodiče o něm nebyli průběžně informováni a mají ho řešit ve chvíli, kdy vygraduje. Tento přístup však rodičům nevyhovuje, je pro ně důležitá pravidelná zpětná vazba a **předcházení problémům**. Ukázalo se, že potřeba komunikace se školou je větší a častější pro rodiče dětí s AS i z toho důvodu, že jejich děti jim doma nejsou schopny předat relevantní informace, jak již bylo popsáno výše, a rodič tak zůstává bez komunikace s vyučujícími zcela bezmocný. U několika rodin je mnohem častěji kontakt se školou iniciován ze strany rodičů, než ze strany školy. Tyto negativní zkušenosti jsou v rozporu s výzkumem k mé bakalářské práci (Měšťáková, 2016), kde učitelky žáků s AS ve většině případů uváděly, že jsou v častém kontaktu s rodiči žáka a jeho aktuální situaci ve škole s nimi průběžně konzultují. V případě špatné zkušenosti ve spolupráci se školou, někteří rodiče na další snahy o komunikaci s vyučujícími rezignují a doufají, že dítě nějakým způsobem druhý stupeň dokončí, aby mohlo přejít na střední školu, nebo školu změnit. Také Vosmik s Bělohávkovou (2010) popisují na základě analýzy zkušeností rodičů dětí s PAS zvýšenou potřebu těchto rodičů komunikovat se školou a nastavení rychlého a pravidelného systému komunikace považují za klíčové. Z analýzy dále vyplývá, že ve vzájemné komunikaci mezi rodiči, školou a dítětem s AS chybí podpora a pochvala, která by mohla všechny strany motivovat k užší spolupráci. Data však poukázala na to, že rodiče považují za pozitivní vazbu ze školy i to, že je škola nekontaktuje, protože to vnímají jako signál, že dítě funguje a vše je v pořádku.

Dalším velmi významným faktorem pro rodiče byl **přístup učitele k dítěti s AS**. Ukázalo se, že rodiče velmi oceňují, pokud učitel jejich dítě chápe, přistupuje k němu individuálně, ale zároveň nechtějí přednostní zacházení, důležitá je pro ně férovost přístupu učitele a kvitují i snahu vyučujících podporovat žáka s AS v samostatnosti. Jako

důležité vyplynulo i **respektování specifických potřeb dítěte a navržených podpůrných opatření**, které úzce souvisí s přístupem učitele. Rodiče kvitují, pokud má dítě možnost odpočinku a je podporováno vyučujícím ve výuce. Zcela zásadní podporou je pro rodiče přítomnost asistentky pedagoga ve třídě, který nejen dětem s AS ve škole výrazně pomáhá, podporuje je, ale také v některých případech funguje jako náhradní informátor, pokud rodiče nedostávají informace ze školy.

Posledním ze zmíněných faktorů u rodičů byly **změny škol**. Výzkum ukázal, že většina rodičů výzkumného souboru změnila minimálně jednu školu svého dítěte. Důvodem k těmto změnám byly buď přirozené příčiny jako stěhování rodiny nebo fakt, že škola neměla druhý stupeň. Objevily se však i důvody, které rodiče donutily k těmto změnám ve prospěch svých dětí. Jedním z nich byla šikana dítěte s AS jeho třídní učitelkou, dále nezvládnutí projevů dítěte a následný tlak školy na odchod rodiny. Podobný scénář popisuje například Pešek (2014). V souvislosti se změnou škol se ve výzkumu ukázala problematická skutečnost - rodiče jsou v důsledku diagnózy svých dětí velmi limitováni ve výběru školy. Některé školy odmítly takové dítě přijmout a žáci s AS tak bez možnosti výběru většinou chodí do spádové školy. V některých případech dokonce rodiče musí přistoupit ke změně bydliště, aby mohli dítě umístit na novou spádovou školu.

Faktory, které ovlivňují vztah dětí s AS výzkumného souboru ke škole, jsou následující: **specifika dítěte, vyučující, vyučovací předměty, spolužáci, kamarádi, velikost kolektivu, míra hluku ve třídě, předchozí zkušenosti - změna školy, asistent pedagoga**.

Výzkum ukázal, že vztah dětí s AS ke škole je do značné míry ovlivněn **specifiky Aspergerova syndromu**. Nejvíce se do něj promítá kognitivní zpracování, projevující se zejména v rigidním myšlení a černobílém hodnocení předmětů, vyučujících i spolužáků, dále senzorická citlivost, specifické zájmy žáků a s nimi spojená úroveň motivace, specifika v komunikaci a řeči a narušené sociální chování. Jejich konkrétní role bude představena u jednotlivých faktorů. Toto zjištění koresponduje s popisem poruchy v odborné literatuře (Attwood, 2012, Thorová, 2016, Vosmik a Bělohlávková, 2010, Winter, 2009).

Analýza poukázala na to, že **vyučující** jsou dětmi černobíle vnímáni pouze jako dobří nebo špatní. Pozitivně hodnoceni jsou pedagogové, kteří umí žákům látku správně vysvětlit, zároveň podat zajímavou formou a nezavalují je náročnými a těžkými úkoly. Dále byli oceňováni vyučující, kteří dětem s AS pomáhali a podporovali je. Lucie popsala přístup své třídní učitelky, za kterou může přijít, pokud ji něco trápí a která jí ve škole pomáhá řešit problémy. S problematikou smyslové citlivosti souvisí fakt, že žáci nemají rádi vyučující, kteří křičí a nedokážou si ve třídě zjednat pořádek bez hlasitého napomínání. K velmi podobným zjištěním dospěla i studie zkoumající zkušenosti adolescentních dívek s AS v běžné škole (Goodall, MacKenzie, 2019), ve které dívky akcentovaly potřebu chápajícího, podporujícího učitele, který rozumí jejich specifickým a především moc nekřičí.

Se vztahem k vyučujícím souviselo i hodnocení jednotlivých **vyučovacích předmětů**. Předměty, které učil „špatný“ učitel, byly automaticky považovány za horší, i v případě, že za jiných okolností žáka tato látka zajímá a baví. Předměty byly, tejně jako vyučující posuzovány velmi černobíle. Sada oblíbených a neoblíbených předmětů byla u každého ze žáků velmi variabilní, jediným předmětem, který nemají rádi téměř všichni žáci je tělesná výchova, což je částečně ovlivněno jejich motorické neobratností, pojící se s Aspergerovým syndromem (např. Attwood, 2012), ale i častou neoblíbeností kolektivních aktivit, a je v kontrastu s tradičně vyšší oblíbeností u běžné populace žáků. Ukázalo se, že jejich hodnocení předmětů úzce souvisí se specifickými zájmy žáka s AS a jeho subjektivním vnímáním důležitosti konkrétních poznatků pro vlastní osobu. Důležitým momentem, který analýza odkryla, byla korelace mezi zájmem dítěte s AS a jeho motivací. K jednotlivým školním předmětům přistupují výhradně na základě toho, zda je hodnotí jako oblíbené či neoblíbené. U předmětů, které žáci s AS v tomto výzkumném souboru nepovažují za zajímavé a pro sebe důležité, neměli snahu dávat v hodině pozor, doma se na tyto předměty nechtějí připravovat a někteří z nich v těchto předmětech nevynakládají ani jinou snahu na zlepšení prospěchu. Tento jev potvrdil i výzkum sociálních, behaviorálních a akademických zkušeností u žáků s AS, ve kterém učitelé a rodiče považovali za jednu z největších výzev školní docházky těchto žáků najít způsob, jak je motivovat k zájmu o cokoli, co nesouvisí s jejich specifickými zájmy (Church, Alisanski, Amanullah, 2000). Rovněž výzkum vnímání školy adolescenty s AS ukázal, že

žáci projevují větší motivaci, pokud se téma výuky zaměřuje na jeho oblast zájmu (Carrington, Graham 2001).

Analýza dále ukázala, že vztah dětí s AS ke škole významně ovlivňují i jejich **spolužáci**. Především ve **větších kolektivech** bylo patrné, že žákům s AS vadí velký **hluk ve třídě**, vyrušování v hodinách, nevhodné chování a nedodržování pravidel ze strany spolužáků. Opět zde byla patrná egocentrická perspektiva a černobílé hodnocení. Žáci u ostatních akcentovali jejich nevychovanost a nerespektování pravidel a chování, které hodnotili jako otravné, u sebe takové chování nezmínili a toto považovali za největší odlišnost od svých spolužáků. Zahraniční výzkumy rovněž ukazují, že pro adolescenty s AS jsou v hodnocení vrstevníků a jedinců, které považují za přátele, velmi podstatné otázky týkající se společenských a školních pravidel (Carrington, Templeton, Papinczak, 2003). Z výpovědí rodičů však vyplynulo, že někteří žáci sami v hodinách vyrušují, chovají se někdy rovněž nevhodně. Ukázalo se zde vývojové hledisko, kdy děti s AS často hodnotily spolužáky v předchozích ročnících a školách pozitivněji, v porovnání se současným stavem. Obecně byl lépe vnímán kolektiv na prvním stupni, než na druhém, což může být způsobeno odlišným chováním, větším respektem k učitelům i přístupem žáků ke škole v mladším školním věku než je tomu ve starším školním věku (např. Vágnerová, 2012), ale také faktem, že některé kolektivy se znaly dlouhodobě (i od mateřské školy), žáci tak znali odlišnosti svého spolužáka s AS a byli na ně zvyklí. I vzhledem k tomu, že dospívání u dětí s AS probíhá pomaleji (např. Attwood, 2012), se zvýrazňují rozdíly mezi žákem s AS a jeho ranně adolescentními spolužáky. Jejich zájmy a názory se mohou často na druhém stupni více rozcházet a pro děti s AS je ve starším školním věku stále těžší najít se spolužáky společnou řeč nebo aktivitu. Všichni žáci kromě Čestmíra hodnotili kolektiv jako celek negativně, vnímají, že jsou třídou dlouhodobě ignorováni, což může mít za následek ztrátu motivace se do skupiny zkoušet proniknout. Výzkum ukázal, že pro některé žáky nebyl aktuální třídní kolektiv referenční skupinou, to znamená, že do něj nechtějí patřit a přestal pro ně být atraktivní, jelikož se spolužáky nesdílejí stejné cíle a zájmy. Je však možné, že nadměrné zdůrazňování toho, jak jsou spolužáci strašní, může být i určitou obranou ze zklamání nad tím, že do kolektivu nezapadají, přestože by chtěli. Tento jev je výzkumech dětí s AS popisován pod názvem maskování, a hovoří o tom, že žáci s AS jsou si vědomi toho, že nezapadají, a snaží se své deficity maskovat, aby se

spolužáky vyšli (Carrington, Graham 2001, Carrington, Templeton, Papinczak, 2003). Neschopnost žáků s AS výzkumného souboru zařadit se do kolektivu byla ovlivněna i jejich zhoršeným porozuměním sociálním situacím a naivitou.

Výzkum ukázal, že žáci s AS dokážou ve třídě interagovat s jedním nebo několik málo vybranými spolužáky, například ve formě paralelních aktivit a hraní her na mobilních telefonech, ale opravdového kamaráda v kolektivu nemají. Ukázalo se však, že někteří jedinci si dokázali najít **kamaráda** mimo kolektiv v jiné třídě, se kterými tráví čas i mimo školu. Tento kamarád byl pak u některých dětí důvodem, proč se do školy alespoň trochu těší. Podobná zjištění týkající se vnímání přátelství jsou patrná ve výzkumu sociálního chování dětí s AS, který však uvedl informaci, že i když mají kamaráda, preferují žáci s AS v adolescenci přítomnost rodiny a jiných blízkých dospělých (Church, Alisanski, Amanullah, 2000).

Dále se ve výzkumu ukázalo, že vliv žáků s AS na vztah ke škole mají **změna škol**. Většina těchto jedinců během své vzdělávací dráhy vystřídala několik školní zařízení. Předchozí zkušenosti z minulých škol ovlivnily jejich vztah v tom smyslu, že nyní srovnávají přístupy učitelů z minulých škol, kvalitu kolektivů apod. Vliv má ale i samotná změna školy, jelikož pro jedince s AS může být, vzhledem k jeho rigiditě, takové vytržení ze známého prostředí traumatizující (Attwood, 2012).

Posledním faktorem byla přítomnost **asistenta pedagoga** ve třídě. U všech chlapců výzkumného souboru působí asistentka. Žáci ji vnímají jako podporující prvek ve škole, osobu, která jim pomáhá a ukázalo se, že asistentka také může částečně nahrazovat dětem jejich omezený sociální kontakt s vrstevníky.

*Poslední výzkumná otázka zněla takto: **Jak současnou školu rodiny vnímají? Jak se v současné škole cítí děti s AS? Liší se nějakým způsobem perspektivy rodičů a dětí?***

Výzkum ukázal, že vztah jednotlivých rodičů ke školám se značně lišil v závislosti na faktorech, které byly popsány výše. S aktuální školou je spokojena pouze jedna matka (č.2), která oceňuje přístup vyučujících k synovi i pravidelnou komunikaci se školou. Současnou školu hodnotí spíše negativně rodiče č. 3, 4, 5, zejména z důvodu méně časté

individuální komunikace a včasné zpětné vazby, ale o její změně aktuálně neuvažují. Nejvíce negativní vztah ke škole mají rodiče č. 1, kterým nevyhovuje komunikace ani přístup školy a mají pocit, že kromě asistentky ve škole jejich syn nemá žádnou podporu.

Rovněž u dětí bylo možné vysledovat vývoj jejich vztahu ke škole právě v souvislosti s jednotlivými faktory, v závislosti na nich se lišily i důvody, proč se žáci těší nebo netěší v průběhu své školní docházky. Z dětí s AS v tomto souboru má pozitivní vztah pouze Čestmír, který se do školy těší zejména na své spolužáky, se kterými chodí do třídy po celou dobu školní docházky a kolektiv je malý. Patrik a Adam mají ke škole spíše negativní vztah, těší se na své oblíbené předměty, ale vadí jim jejich spolužáci a někteří vyučující. Adam je dále rád, že se ve škole setkává se svým kamarádem z vyššího ročníku. Negativní vztah mají aktuálně ke škole dvě děti s AS – Hynek a Lucie, kterým také velmi vadí zejména chování spolužáky, velký kolektiv a hluk.

Perspektivy dětí s AS a jejich rodičů se v mnoha ohledech lišily, zatímco děti hodnotily předměty, vyučující i spolužáky velmi černobíle, dělily je na dobré a špatné, rodiče při svém hodnocení brali v úvahu podstatně větší množství faktorů, z nichž nejvýraznější byl přístup učitele k dítěti a komunikace se školou. Projevily také pochopení pro náročnost práce pedagogů, zvažovaly přístup v kontextu velikosti třídy, náročnosti osnov apod. Rodiče a jejich děti se shodovali v názoru na důležitou podpůrnou úlohu asistentky pedagoga. Celkově však se vztahy rodin a dětí s AS ke škole jeví spíše jako negativní.

Výzkum předkládaný v této diplomové práci, má několik limitů. Jedním z nich je nižší počet respondentů ve výzkumném vzorku. Výsledky výzkumu nelze zobecnit na celou populaci žáků s AS také vzhledem k jedinečnosti osobnostních profilů i životních zkušeností probandů, což ani nebylo jeho záměrem. Výzkum byl zaměřen hloubkovým způsobem, mým cílem bylo detailně zmapovat názory a zkušenosti jednotlivých rodin, což menší výzkumný soubor lépe umožňuje. Jako další omezení je třeba zvážit fakt, že zájem o účast ve výzkumu pravděpodobně projevili ti rodiče, kteří věděli, že jejich potomek s Aspergerovým syndromem má dostatečné sociální a komunikační schopnosti a dovednosti k tomu, aby rozhovor se mnou zvládl. Nemusí se tedy jednat o reprezentativní vzorek populace dětí s AS staršího školního věku. Za další limit považuji skutečnost, že do

výzkumného vzorku nebyly zařazeny pouze děti s Aspergerovým syndromem, ale také děti s komorbiditou ADHD, jejíž přítomnost mohla vztah rodin ke škole také ovlivnit. Tato skutečnost je dána velmi častou přidružeností dalších poruch u Aspergerova syndromu. Jak uvádějí Říčan, Krejčířová a kol. (2006) tyto přidružené poruchy se také podílejí na horší školní adaptaci žáků s AS. Přítomnost dalších poruch však vyplynula většinou až v průběhu rozhovorů. Domnívám se, že i přes uvedené limity, tato práce poskytuje vhled do vztahů vybraných dětí s AS a jejich rodin ke škole.

Práce by mohla být přínosná dalšímu rozšířenému výzkumu, který by u konkrétních dětí s AS zkoumal perspektivu vztahu rodiny ke škole v porovnání s perspektivou samotné školy (vyučujících, spolužáků, asistentů pedagoga), doplněnému o oficiální anamnestické údaje probandů s AS například ve spolupráci s pedagogicko psychologickou poradnou či speciálně pedagogickým centrem.

Rozhovory přinesly mnoho zajímavých témat, která nebyla předmětem tohoto výzkumu, ale zasloužila by si podrobnější prozkoumání v dalších výzkumech. Jednalo se o vztah dítěte s AS a jeho sourozence, vliv diagnózy AS na sociální život rodiny a vztah rodičů a absenci či vysokoprahovost zastřešující specifické péče pro rodiny s dětmi s AS.

V Závěr

Cílem diplomové práce bylo zmapovat vztahy dětí s Aspergerovým syndromem a jejich rodin ke škole a prozkoumat povahu těchto vztahů. Byla představena teoretická východiska týkající se diagnózy Aspergerova syndromu, specifických projevů jedinců s touto vývojovou poruchou, které se mohou ve školním prostředí projevit a ovlivnit tak jejich školní adaptaci i prospěch, teorie se zaměřila i na problematiku vztah mezi rodinou a školou.

V empirické části práce byly popsány cíle výzkumu, jeho metodologie, základní údaje o jednotlivých účastnících výzkumu a čtenář byl seznámen s charakteristikou všech realizovaných rozhovorů. Výsledky výzkumu byly představeny a komparovány s odbornou literaturou a výzkumy, týkajícími se této problematiky. Cíl výzkumu se podařilo naplnit, práce poskytla náhled na vztahy žáků s AS i jejich rodičů ke škole. Výzkum ukázal, že rodiče hodnotí školy různě, v aktuálních školách však převládala nespokojenost zejména s komunikací se školou a přístupem vyučujících k jejich dítěti. Určitá nespokojenost vyplývala i z faktu, že mají při volbě školy pro své dítě kvůli jeho diagnóze velmi omezené možnosti. Pozitivně vnímá současnou školu pouze jedna matka. Vztahy dětí s AS ke škole se v tomto výzkumném souboru rovněž lišily, ale aktuální školu většinou hodnotí také spíše negativně. Žákům je ve škole nepříjemný zejména velký kolektiv, hluk a chování spolužáků, naopak se do školy těší na své oblíbené předměty. Pouze jediný z žáků se do školy těší i na své spolužáky.

Bylo nalezeno mnoho faktorů, které tyto vztahy ovlivňují. Mezi nejvýznamnější patřila u rodičů úroveň komunikace a spolupráce se školou, předcházení problémům, přístup učitele k dítěti, respektování specifických potřeb dítěte a jeho podpůrných opatření a změny škol, jejichž výběr je pro rodiče dětí s AS značně limitován v důsledku jejich poruchy. U dětí měl největší vliv na vztah ke škole přístup jejich vyučujících a asistentů, specifické obtíže a zájmy, se kterými se pojila i motivace a hodnocení vyučovacích předmětů, spolužáci, velikost třídy a míra hluku ve třídě. U obou skupin byl vztah dále ovlivněn minulými zkušenostmi z předchozích škol. Dále se ukázalo, že zejména pod vlivem specifík Aspergerova syndromu se perspektivy dětí a jejich rodičů v mnohých faktorech liší. Zatímco rodiče se snažili být v hodnocení přístupu škol objektivnější a

prokázali i pochopení pro náročnost práce učitelů, u dětí bylo patrné černobílé hodnocení a egocentrická perspektiva. Lišily se i perspektivy jednotlivých dětí, jelikož u Aspergerova syndromu panuje velká variabilita osobnostních profilů (Dubin, 2009) a každé z dětí mělo jedinečné zkušenosti s průběhem školní docházky. Celkově se však vztahy u většiny probandů ke škole jeví jako spíše negativní.

Věřím, že předkládaná práce poskytuje vhled do problematiky vztahů dětí s Aspergerovým syndromem a jejich rodičů ke škole a doufám, že může přispět k hlubšímu pochopení toho, co žáci a jejich rodiny v průběhu školní docházky prožívají a s jakými nástrahami se ve vztahu ke škole potýkají. V neposlední řadě doufám, že práce může přispět i ke zlepšení přístupu k těmto žákům na školách.

VI Seznam používaných zkratk

ADHD	porucha pozornosti s hyperaktivitou
-------------	-------------------------------------

AP	asistent pedagoga
AS	Aspergerův syndrom
IVP	individuální vzdělávací plán
PAS	poruchy autistického spektra
ZŠ	základní škola

VII Seznam použité literatury

ATTWOOD, Tony. *Aspergerův syndrom: porucha sociálních vztahů a komunikace*. Vyd. 2. Přeložil Dagmar BREJLOVÁ. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0193-9.

BAZALOVÁ, Barbora. *Autismus v edukační praxi*. Praha: Portál, 2017. ISBN 978-80-262-1195-2.

BENDL, Stanislav, Jaroslava HANUŠOVÁ a Marie LINKOVÁ. *Žák s problémovým chováním: cesta institucionální pomoci*. Praha: Stanislav Juhaňák - Triton, 2016. ISBN 978-80-7387-703-3.

BITTMANNOVÁ, Lenka a Julius BITTMANN. *Prevence a účinné řešení šikany: u žáků a studentů s Aspergerovým syndromem a vysoce funkčním autismem*. Praha: Pasparta, 2016. ISBN 978-80-88163-15-2.

CARRINGTON, S., GRAHAM, L. (2001). *Perceptions of school by two teenage boys with Asperger syndrome and their mothers: a qualitative study*. Autism 5(1):37-48.

CARRINGTON, S, TEMPLETON, E., & PAPINCZAK, T. (2003). *Adolescents with Asperger syndrome and perceptions of friendship. Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 18, 211–218.

ČAPEK, Robert, Marek LAUERMANN, Irena PŘÍKAZSKÁ, Miroslav VOSMIK a Jan VYHNÁLEK. *Jak budovat dobrý vztah s rodiči žáků*. Praha: Raabe, (2017). Dobrá škola. ISBN 978-80-7496-295-0.

ČECHOVÁ, Věra, Alena MELLANOVÁ a Hana KUČEROVÁ. *Psychologie a pedagogika II: pro střední zdravotnické školy*. Praha: Informatorium, 2004. ISBN 80-7333-028-8.

DUBIN, Nick. *Šikana dětí s poruchami autistického spektra*. Praha: Portál, 2009. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 978-80-7367-553-0.

FERJENČÍK, Ján. *Úvod do metodologie psychologického výzkumu: jak zkoumat lidskou duši*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-815-9.

GOODALL, Craig & MACKENZIE, (2019). *What about my voice? Autistic young girls' experiences of mainstream school*. European Journal of Special Needs Education, 34:4, 499-513.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Čtvrté, přepracované a rozšířené vydání. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-0982-9.

HIGASHIDA, Naoki. *A proto skáču: vnitřní svět třináctiletého chlapce s autismem*. Přeložila Anna KŘIVÁNKOVÁ. V Praze: Paseka, 2016. ISBN 978-80-88163-21-3

CHURCH, C., ALISANSKI, S., & AMANULLAH, S. (2000). *The social, behavioral, and academic experiences of children with Asperger syndrome*. Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 15, 12–20

Kenneth K. Poon, Sijie Soon, Meng-Ee Wong, Sarinajit Kaur, Joanne Khaw, Zijia Ng & Chee Soon Tan (2014). *What is school like? Perspectives of Singaporean youth with high-functioning autism spectrum disorders*. International Journal of Inclusive Education, 18:10, 1069-1081.

Mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů: MKN-10 desátá revize : aktualizovaná druhá verze k 1.1.2009. 2., aktualiz. vyd. Praha: Bomton Agency, 2008-. ISBN 978-80-904259-0-3.

MIOVSKÝ, Michal. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1362-4.

RABOCH, Jiří, Michal HRDLIČKA, Pavel MOHR, Pavel PAVLOVSKÝ a Radek PTÁČEK, ed. *DSM-5®: diagnostický a statistický manuál duševních poruch*. Praha: Hogrefe - Testcentrum, 2015. ISBN 978-80-86471-52-5.

PEŠEK, Roman. *Co často zajímá rodiče a učitele dětí s Aspergerovým syndromem: nebojujte s těmito dětmi, učte se s nimi "tančit"*. V Praze: Pasparta, 2014. ISBN 978-80-905576-7-3.

POL, M.; RABUŠICOVÁ, M. Rozvoj vztahů školy a rodiny: několik zahraničních inspirací. In Sborník prací Filozofické fakulty brněnské univerzity. Řada pedagogická, U2. Brno: Masarykova univerzita, 1998, s. 5-34. ISBN 80-210-1753-8.

RABUŠICOVÁ, EMMEROVÁ. *Role rodičů ve vztahu ke škole – teoretické koncepty*. Časopis Pedagogika 2/2003 strany 141-151. ISSN 2336-2189.

RABUŠICOVÁ, ČIHÁČEK, EMMEROVÁ, ŠEĐOVÁ. *Role rodičů ve vztahu ke škole – empirická zjištění*. Časopis Pedagogika 3/2003, strany 309-320.

ŘÍČAN, Pavel a Pavlína JANOŠOVÁ. *Jak na šikanu*. Praha: Grada, 2010. Pro rodiče. ISBN 978-80-247-2991-6.

ŘÍČAN, Pavel a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Dětská klinická psychologie*. 4., přeprac. a dopl. vyd. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-1049-5.

ŠPORCLOVÁ, Veronika. *Autismus od A do Z*. V Praze: Pasparta, 2018. ISBN 978-80-88163-98-5.

ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0644-6.

THOROVÁ, Kateřina. *Poruchy autistického spektra*. Rozšířené a přepracované vydání. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-0768-9.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2153-1.

VOSMIK, Miroslav a Lucie BĚLOHLÁVKOVÁ. *Žáci s poruchou autistického spektra v běžné škole: možnosti integrace na ZŠ a SŠ*. Praha: Portál, 2010. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 978-80-7367-687-2.

WINTER, Matt (2003). *Asperger Syndrome: What Teachers Needs to Know*. London: Jessica Kingsley Publishers, 2003. ISBN-13 978 1 84310 143 7

WHITEHOUSE, Durkin a Kathryn ZIATAS. *Friendship, loneliness and depression in adolescents with Asperger's Syndrome*. Journal of Adolescence. 2009, 32(2), 309-322. ISSN 01401971.

VII Seznam příloh

Příloha 1 – Informovaný souhlas s účastí ve výzkumu